إصدارات موهبة العلمية

٣١

تدريس رياض الأطفال

الغرف الصفية المرتكزة على الطالب للقرن الحادي والعشرين

جولي دايموند
بيتسي غروب
فريتا رايتسيز

نقله إلى العربية
أحمد سعود حسن



مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع
King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity



تقديم

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)

انطلاقًا من الخطة الإستراتيجية للموهبة والإبداع التي طورتها مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، والتي أقرها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز رحمه الله، حرصت (موهبة) على نشر ثقافة الموهبة والإبداع من خلال مبادرات ومشاريع عديدة.

وقد حرصت (موهبة) على أن تبنى ممارسات وتطبيقات تربية وتعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية والوطن العربي على أسس معرفية وعلمية رصينة، ترتكز على أفضل الممارسات العالمية، وأحدث نتائج البحوث والدراسات في مجال الموهبة والإبداع.

وعلى الرغم من التراكم المعرفي الكبير في مجال تربية الموهوبين الذي تمتد جذوره لأكثر من نصف قرن، فإن حركة التأليف على المستوى العربي ظلت بطيئة، ولا تواكب التطور المعرفي المتسارع في مجال تربية الموهوبين، وقد جاءت فكرة ترجمة سلسلة مختارة من أفضل الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والإبداع للإسهام في إمداد المكتبة العربية، ومن ورائها المربين والباحثين والممارسين في مجال الموهبة، بمصادر حديثة وأصيلة للمعرفة، يُعتدُّ بقيمتها، وموثوق بها، شارك في تأليفها نخبة من رواد مجال تربية الموهوبين في العالم، وقد حرصت موهبة على أن تغطي هذه الكتب مجالات واسعة ومتنوعة في مجال تربية الموهوبين، بحيث يستفيد منها قطاع عريض من المستفيدين، وقد تناولت هذه الإصدارات عددًا من القضايا المتنوعة المرتبطة بمفاهيم ونماذج الموهبة، وقضايا الإبداع المختلفة، والتعرف إلى الموهوبين، وكيفية تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها، والنماذج التدريسية المستخدمة في تعليم الموهوبين، والخدمات النفسية والإرشادية، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة.



وقد اختارت (موهبة) شـركة العبيكان للنشـر للتعاون معها في تنفيذ مشـروع (إصدارات موهبـة العلميـة)؛ لمـا عـرف عنها من خـبرة طويلة في مجال الترجمة والنشـر، ولمـا تتميز به إصداراتها من جودة وتدقيق وإتقان، وقد قام على ترجمة هذه الكتب ومراجعتها فريق متميز من المتخصصين، وتأكّد فريق من خبراء موهبة من جودة تلك الإصدارات.

وتأمل (موهبة) في أن تسهم هذه الإصدارات من الكتب في دعم نشر ثقافة الموهبة والإبداع، وفي تلبية حاجة المكتبة العربية إلى أدلة مرجعية موثوقة في مجال تعليم الموهوبين، تسهم في تعزيز الفهم السليم للموهبة والإبداع لدى المربين والباحثين، وفي تطوير ممارساتهم العملية في مجال تربية الموهوبين، بما يسهم في بناء منظومة تربوية فاعلة، تدعم التحول إلى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة، في ظل قيادة حكيمة رشيدة، ووطن غال.

مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)



تدريس رياض الأطفال

الغرف الصفية المرتكزة على الطالب للقرن الحادي والعشرين

جولي دايموند

بيتسي غروب

فريتا رايتسيز

نقله إلى العربية

أحمد سعود حسن



مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع

King Abdulaziz & his Companions Foundation for Giftedness & Creativity





Original Title
Teaching Kindergarten: Learner-Centered Classrooms for the 21st Century
(Early Childhood Education)

Author
Julie Diamond & Betsy R. Grob & Fretta Reitzes

ISBN-10: 080775711X
ISBN-13: 978-0807757116

ح شركة العبيكان للتعليم، 1437هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

دايموند، جولي

تدريس رياض الأطفال، الغرف الصفية المرتكزة على الطالب للقرن الحادي والعشرين. / جولي دايموند، بيتسي غروب، فريتا رايتسيز-ط1- الرياض 1437هـ

224 ص؛ 16.5× 24 سم

ردمك: 6 - 995 - 503 - 603 - 978

1 – رياض الأطفال – طرق التدريس 2 – أطفال ما قبل المدرسة.

أ . غروب، بيتسي (مؤلف مشارك) ب. رايتسيز، فريتا (مؤلف مشارك) ج. العنوان

ديوي: 372.218 رقم الإيداع: 9742 / 1437

الطبعة العربية الأولى 1438هـ - 2017م

تم إصدار هذا الكتاب ضمن مشروع النشر المشترك بين
مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع وشركة العبيكان للتعليم

الناشر العبيكان للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

www.obeikanpublishing.com

كتبنا على جوجل







بوكس.كوم | B8KS.COM

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول

هاتف: 4808654 – هاتف مجاني: 920020207 – فاكس: 4889023 ص. ب: 62807 الرياض 11595

www.obeikanretail.com



المحتويات



تقديم

تمر ابنة جيراننا الصغيرة دوروثي بحذائها الأحمر البراق في طريقها إلى روضة الأطفال، إنها أقوى من الساحرات والقردة المتوحشة، وفي يوم ما ستساعد موهبتها معلمي رياض الأطفال في جعل ميدانهم قلعة من الإبداع التخيلي.

يمكن أن يؤدي أخوها هذه المهمة العظيمة الآن، وإذا كانت معتقدات مُعلّمي روضة الأطفال مشابهة لمعتقدات المعلمين مؤلفي الفصول اللاحقة من هذا الكتاب؛ فإن اللعب الجامح سيدعم ارتقاء الأطفال في السلم التعليمي. تُعدُّ قدرة الأطفال على صياغة ما يجول في أنفسهم على صورة قصة قدرة عالية القيمة، وتؤدي مباشرة إلى امتلاك التفكير التجريدي والكفاءة اللغوية اللذين يعززان فرص النجاح في المدرسة، بالإضافة إلى أن القول إن اللعب المثير يخلق أيضًا أدوارًا مضاعفة وإحساسًا بالعضوية الكاملة لكل طفل هو بمثابة رشّ السكر الناعم على الكعكة.

يجري أخوها سابقًا الجميع وهو يستكشف المشهد؛ السيف الذي صنعه من الورق المقوّى عند طاولة المطبخ يتدلى من قبعته. عند سن الخامسة هو (الرجل الوطواط)، ولكنّه -غالبًا- يتصرف مثل رجل مباحث يكشف سرَّ الجريمة؛ إذ تتطلب سلة نفايات مفقودة أو عمود سياج مكسور تحقيقًا يستمر أيامًا، يحمل في أثناء القيام به عدسة مكبرة ودفتر ملاحظات وقلم رصاص وأصفادًا بلاستيكية.

تحب دوروثي أن تكون شريكته في هذا الدور الذي يتقمصه؛ تتفقد دميتها وغطاءها كلما ترك وحش وراءه أثرًا. إن الأخوين ليسا في حيرة من أمرهما حين يختاران الشخصيات والحبكات والمهارات التي يأتيان بها إلى المدرسة، ومما يدعو إلى السعادة أن الأطفال الآخرين والمدرسين يؤدون العمل نفسه ومنشغلون به.

ناداني (الرجل الوطواط) بعد المدرسة قائلًا: «توقع ماذا حدث»، وتابع كلامه: «جلبت لنا معلمتي حاضنة بيض حقيقية من مزارع حقيقي، وقالت إن الفرخ الأول فقس اليوم،



وسامي يسميه الفرخ الخارق»، فأجبته: «اسم جيد، نعم؛ سامي دائمًا يفكر بأسماء جيدة، ومعلمتي تقول ذلك».

يخلع (الرجل الوطواط) قبعته، ويضع سيفه جانبًا عند باب روضة الأطفال، لقد تخطى دور كل ما هو جامح وبطولي، وبالرغم من القدرة على مشاهدة قبعته في غرفته الصغيرة؛ إلا أنه دائمًا مستعد لحل المشكلات، وفي وسعه أن يكيّف خياله المدرب جيدًا ليتوافق مع الأنشطة الجديدة والأهداف المجتمعية، وسيستفاد من ممارسته في اختراع السيناريوهات والتعبير عن القضايا الاجتماعية واللوجستية التي تنشأ حين تصبح الأحداث المدرسية أكثر تعقيدًا. يقول الرجل الوطواط متحيرًا: «ولكن، كيف لنا أن نعرف أن الفرخ ذكر أم أنثى؟ إذًا هو يحتاج إلى اسم جديد».

أشك في أنّ معلّمي الرجل الوطواط مهيّؤون لمزيد من النقاش، إن التمسك بالإطار الطبيعي لسرد القصة الذي يذكي حب الفضول والطاقة العقلية عند الأطفال ليس أمرًا سهلًا، ومع ذلك فإن الأطفال يريدون أن يسمّوا الفراخ أسماءً لائقةً، إضافة إلى أن في وسعهم أن يتأملوا مجتمعًا مبنيًا على القانون يُستمع فيه إلى أفكار كل شخص، وتكون فيه العاطفة والإنصاف أمورًا مهمة.

يقول الرجل الوطواط: «انتظر لحظة، يمكننا أن نسأل المزارع، وعلى كل حال ما زال بإمكاننا أن نقول (الفرخ الخارق)؛ لأن سامي حكى لنا قصة عنه». هنا يمكنني رؤية جدول أعمال جديد لروضة الأطفال بدأ يتشكل في عقل الرجل الوطواط وفي منهاج معلمته.

يثق أطفال رياض الأطفال بقوة التظاهر بالمساعدة في تنظيم أفكارهم، وتوقهم إلى معرفة كيفية ارتباط الأشياء بالعوالم التي يدخلونها الآن، فالأطفال في غرفة صفية مرتكزة على الطالب لا يُعزلون عن مصادر إلهامهم؛ فخيالاتهم المشتركة ترشدهم، وترشد معلميهم باستمرار إلى الخطوات اللاحقة.

تصف المعلمات مؤلفات كتاب **تدريس رياض الأطفال** Teaching Kindergarten الطرق التي يسلكنها مع طلابهنّ وصفًا دقيقًا، هذه الطرق التي تقع بين اللعب التخيلي والمنهاج

الأكاديمـي المشـكّل حديثًـا والمفروض عليهنّ، هنـاك مجـال لكل أنواع الصـلات والمهارات الجديدة المبنية على ما هو مألوف وموثوق به.

في وقت من الأوقات جرى نقاش في روضة الأطفال التي أدرس فيها حين كانت لدينا حاضنة بيض جديدة:

- «كيف تعرف الفراخ موعد خروجها؟».
- «المزارع يخبرها، ولكنه ليس هنا».
- «يمكن أن تقوم بذلك جنّيّة البيضة التي تشبه جنّيّة الضرس».
- «إذًا جنية البيضة تضرب برفق على قشرة البيضة، وتقول: اخرج... اخرج».
- «أو ربما تكون مثل التقويم السنوي».
- «ولكن، كيف يعرف التقويم السنوي ذلك؟».

حينما تبدأ القصة فليس ثمة نهاية للخيارات.

تسـرد المعلّمـات اللواتي سـننقل بعض تجاربهـن في رياض الأطفال قصصًا لم يسـمع بهـا أحـد من قبل، في وقت يصعب فيه سـماع الأصـوات الفردية في الغرفـة الصفية، هناك النـزر اليسـير مـن الأحداث التعليمية يمكن أن تكـون أكثر إثارة من إعـادة اختراع المعلمات وأطفالهن غرفة صفية، وذلك عن طريق كلماتهم و مكتشفاتهم الخاصة؛ لذا فإن هذا الكتاب يقـدم خارطـة لعدد جيد من الرحلات لتحقيق هذا الهدف، مؤملة أن يلهم المعلمين لإضافة أصواتهم إلى عملية التجديد.

ڤيڤيان غوسين بالي Vivan Gussin Paley





تمهيد

حين تقاعدت من مهنة التدريس تطوعت للعمل في الغرفة الصفية لحفيدي مدة الحضانة إلى الصف الثاني. كانت مدرسته الواقعة ضمن مجتمع حضريّ فقير منظمةً وجذابةً؛ الطلاب يرحبون بالزوار في رواق الانتظار، وثمة همهمة عمل نشطة في الممرات. بدا الأطفال مركزين، والمعلمات مستعدات، والاختصاصيون يدعمون مجموعات التعلم الصغيرة، وهناك وفرة في الموارد وألواح التقانة العالية البيضاء اللون. بدا الأمر ناجحًا، لكنني -وبمرور الزمن- أدركت أن شيئًا ما مفقودٌ بصورة مرعبة، وأقصد بذلك الحيوية والإثارة والفرح التي حلّ مكانها وضعيات أجساد تجلس مثل كُتلٍ بلا حراك، وعيون مطرقة ونظرة استسلام تعلو وجوه الأطفال والمعلمات على حد سواء، كنت أغادر المدرسة -غالبًا- وأنا أشعر باليأس؛ لأني كنت أتمنى شيئًا أفضل لحفيدي وللأطفال الآخرين.

لقد منحني كتاب **تدريس رياض الأطفال** الأمل، وأظهر لي الأفضل، فهذا الكتاب يعدّ نموذجًا ترميميًّا لمدارسنا، وآمل أن يصبح كتابًا مفروضًا على المعلمين جميعهم، (هل استعملت تلك الكلمة المخيفة... مفروض؟) أعتقد أن هذا الكتاب الفخم يقدم منهجية شاملة وذات صلة ينبغي أن تطبَّق رسالتها على المراحل الابتدائية ومراحل رياض الأطفال.

يأتي هذا الكتاب في وقت دقيق يرى المؤلفون أنه مليء بالتحديات، ومع ذلك فهو مليء بالفرص. يرسم كتاب **تدريس رياض الأطفال** هذه الفرص بالتفصيل، وبطريقة تعيد تنشيط مهنة التدريس، وتستعيد الطاقة القوية للمعلِّمين في علاقاتهم مع طلابهم، ويظهر هذا الكتاب عن طريق الموازنة بين النظرية والممارسة وبما فيه من قصص أن الأطفال يمكن إشراكهم وجعلهم ضمن عملية التعلم، وكذلك عن طريق إيجاد منهاج يحترم حياتهم التلقائية وخلفياتهم العرقية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتنوعة، إنه كتاب مثير، وينطوي على مخاطر كبيرة.

كل قصة تُعرَض في كتاب **تدريس رياض الأطفال** تأخذ القارئ إلى غرفة صفية مرتكزة على الطالب، إننا نرى ما يحدث وما يمكن أن يحدث حين يوجد المعلم صلة بين حب الفضول والخيال وقدرات التفكير الناقد عند الأطفال وموضوعات الدراسة، ونرى ما يحدث حين يصمم المعلمون المشروعات التي تجيب عن تساؤلات الأطفال واحتياجاتهم، ونرى أيضًا كيف يستطيع المعلمون تهيئة المشهد للاستقصاء والاكتشاف، في الوقت الذي يعملون فيه على توسيع اللغة والمفردات والقراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الاجتماعية عند الأطفال، وبكلمات أخرى فإننا نعشق التدريس مرة ثانية.

يقدم كتاب **تدريس رياض الأطفال** تعاونًا حيويًّا بربط دراسة الطفل مع إستراتيجيات التعلم، إنه كتاب يقدم المعطيات، ويكشف عن تفكير المعلمين الناقد حين يصممون الخطط الدرسية. والأكثر أهمية من ذلك أنه كتاب يكشف أيضًا عن نقاط خشنة تبين تصرف المعلمين حين يواجهون أنواعًا من السلوكات المثيرة للتحدي، وهي تحديات ينبغي ألا تُهمَل أو تُفسَّر تفسيرًا غير صحيح، وبالرغم من ذلك فإن القارئ سيظل مندهشًا من مدى استعمال التدخلات الإيجابية. فمثلًا؛ يساعَد الأطفال الهادئون -مع مرور الزمن- على العثور على كلماتهم التي يبدؤون بنطقها في أثناء اللعب المثير، أما الأطفال المقاومون فيشبكون بهذه العملية، يجد صف للأطفال الصغار في روضة أطفال الراحة في برنامج متنوع، وهنا تصبح المشكلات مصدرًا لمناقشات حقيقية، كما تُقرَأ الكتب المعقدة في مستويات القراءة الأعلى ما يوفر معطيات حيوية.

تندمج الدراسات الفردية مع الأحداث الصفية التي تتوج العمل لمشاركتها مع الأقران والعائلات، ويؤسَّس متحف ثنائي اللغة يُعلّم طلاب روضة الأطفال وطلاب المرحلة الأولى الأكبر سنًّا شيئًا عن التدوير أو الضفادع المعرضة للخطر، وكلما زادت المشاركة زادت الثقة، وبذلك تزيد الإمكانات حين يصبح الأطفال متعلمين نشطين ومنخرطين ومنطلقين.

هذه رياض الأطفال التي تعني حرفيًّا حدائق الأطفال، وكم تختلف هذه عن الغرف الصفية في مدرسة حفيدي حيث أرواح الأطفال مشتتة.

يستعيد كتاب **تدريس رياض الأطفال** عن طريق طرائق التدريس المرتكزة على الطالب الإيمان الأساسيّ في مقدرة الأطفال على أن يكونوا متعلمين نشطين، وأن يصبح التعلم مشتملًا على التنوع الاجتماعيّ والاقتصاديّ والعرقيّ والثقافيّ.

تكمن جذور الغرفة الصفية المرتكزة على الطالب في التعليم التقدميّ الذي انتقد على مدار عقدين من الزمن بأنه فشل في تخديم سكان متنوعين، بيد أن المؤلفين يقدمون إطارًا معاصرًا يظهر كيفية تشارك التعلم التجريبيّ مع تدريس المهارات الرسميّ ومع المعايير الأساسية. والأهم من ذلك أن المؤلفين يتتبعون توسيع التعليم التقدميّ حين يدمج الأبحاث المعاصرة، ويربط تطور الطفل بمعرفة وجهات النظر العرقية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبذلك أن يتمخض عن أفضل الممارسات التقدمية والتدريس الهادف والمناسب للفئات العمرية نموُّ الطالب على الصعيدين: الاجتماعيّ والمعرفيّ، وهذا أفضل ما يمكن تحقيقه من دون التزام صارم بأوامر رسمية إرشادية مدفوعة بهاجس الاختبارات. يقول لنا المؤلفون: «إنه التدريس الذي يستحقه كل طفل، ويمثل العدالة الاجتماعية والفرص في الواقع العمليّ».

إذًا، علينا جميعًا قراءة هذا الكتاب، إنني آمل من المعلمين جميعهم أن يقرؤوا هذا الكتاب **تدريس رياض الأطفال**، سواءً كانوا مُعلِّمين متدربين في مدارس التعلم، أو معلِّمين انطلقوا لتوِّهم في هذه المهنة، أو كبار المعلمين والقادة التربويين وصناع السياسة.

يستعيد هذا الكتاب الحقيقة الأساسية عن مهنتنا، وهي أن جوهر التدريس يكمن في علاقاتنا مع أطفالنا، وفي تقدمهم الحقيقي وليس في علامات اختباراتهم. إن أفضل ممارسة لدينا -كما يبرهن المؤلفون- مبنية على الحب الحقيقي والمعرفة الحقيقية للأطفال الذين ندرسهم، وعلى إيماننا بقدرتهم على التعلم.

روث تشارني Ruth Charney



شكر وعرفان

بدأ هذا المشروع حين اقترحت ماري ايلن لاكادا -من مطبعة معهد المعلمين Teacher College Press- أن نؤلف كتابًا عن رياض الأطفال في القرن الحادي والعشرين، كنا نعرف من خبرتنا المباشرة مدى الحاجة إلى كتاب يساعد المعلِّمين على إيجاد غرف صفية مرتكزة على الطالب في وقت يطلب فيه تحقيق إنجاز أكاديميّ، نحن ممتنات لماري إيلن على حماسها وإيمانها بنا، ونود أن نشكر أيضًا المحررين الآخرين والكثير من المثقفين الذين أرشدتنا توصياتهم إلى مؤلفي فصول هذا الكتاب، كما نشكر الزملاء الذين وسعوا تفكيرنا عن موضوعات الكتاب بتعليقاتهم العميقة.

حين ننظر إلى بداياتنا بوصفنا مربّيات فإننا نشعر بالامتنان؛ لأننا عشنا في مدة مرتبطة بالإصلاح الاجتماعيّ والتعليميّ، نوجه الشكر للمعلمين المتميزين الذين لعبوا دورًا عميقًا في تشكيل فهمنا للتدريس والتعلم، ستبقى كلماتهم قوية، ونحن محظوظات لأنهم كانوا نماذج تحتذى.

نشكر كثيرًا من الذين عملوا في المدارس التي درّسنا بها، من معلمين ومساعدين وعمال كافتيريا وإداريين آخرين قدموا لنا نماذج لنفهم ما سيكون عليه مجتمع المدرسة.

نود أيضًا أن نقر بقيمة عملنا سويًا، فلقد أتينا بنقاط قوة متعددة ووجهات نظر متنوعة، وكان من شأن العمل سويًا أن يوسع تفكيرنا، ناقشنا الأفكار والكلمات وعلامات الترقيم عن طريق جدل المؤيدات والمعارضات، وقد استمتعنا بوقتنا أيضًا.

وأخيرًا، لا نستطيع أن نوفي مؤلفات الفصول حقهنّ من الشكر، ففي الوقت الذي مارسن فيه التدريس كان عليهن أن يكتبن ويعدن الكتابة ويعدن كتابة مسوداتهن. إن كل فصل يعكس التزامهنّ الاستثنائيّ بالطريقة الصحيحة، وشرح أفكارهن بصورة مقنعة ومقتضبة. إن إخلاصهنّ في التدريس الجيد وإخبار المزيد من الناس عن ذلك سيمنح الشجاعة لمدرسات رياض الأطفال في عموم البلاد.



مقدمة

جولي دايموند، بيتسي غروب، فريتا رايتسيز

في الوقت الذي بدأنا فيه بالتدريس -في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين- كان منهاج رياض الأطفال مرتكزًا حول دراسات اجتماعية محورية وموضوعات علمية، مع وجود اللعب والفنون كمكونات أساسية. لاحظ الأطفال أرنب الصف، وناقشوا لمَ يجعل الأرنب جسمه -أحيانًا- مسطّحًا، كما وضعوا البطاقات التعريفية على قفص الأرنب، وقاسوا هذا القفص أيضًا، وبحثوا في الكتب عن معطيات عن الأرنب، ثم وضعوا كتابهم عن الأرنب. بهذه الطرق وغيرها كان تعلم القراءة والكتابة والرياضيات جزءًا لا يتجزأ من المنهاج. لقد تعلم الأطفال الأعمال الروتينية واكتسبوا إحساسًا بالمسؤولية، وأصبحوا أعضاء في مجتمع الغرفة الصفية. إن روضة الأطفال هي المكان الذي يبني فيه الأطفال أساسًا للتعلم في المراحل الابتدائية وفي الحياة Rudolph & Cohen, 1984.

خطفت السياسات الوطنية التي كانت تنوي إغلاق فجوةٍ هذا الإنجاز النموذج، وأصبحت عملية الاختبار المعياري الوسيلة التي تحدد تقدم الطلاب، كما ساد التعليم الوعظيّ الذي يهدف إلى رفع درجات الاختبار وتلبية مقتضيات المعايير الحكومية الأساسية المشتركة the Common Core State Standards-CCSS، وأصبحت روضة الأطفال الصف الأول الابتدائي الجديد Bassok& Rorem, 2014.

نواجه هذا التغير في روايات معلّمي الأطفال في البلاد كلها، من نورث كارولاينا ذات الطابع الريفي إلى كاليفورنيا ذات الطابع الحضري، بعض هؤلاء المعلمين جدد وبعضهم ذوو خبرة، وتشكل قصصهم عصب هذا الكتاب. إن عملية التدريس عند هؤلاء المعلمين تستند إلى الطالب، ومبنية على المبادئ التقدمية للتعليم، وتختلف بصورة كبيرة عن النماذج التلقينية المبنية على المهارات، وهذا ما نعتقد أننا ندين به للأطفال. إن ما يحدث في الغرف الصفية مسألة عدالة اجتماعية، فكما يلاحظ جون ديوي John Dewey, 1916-1966 فإن التعلم في نهاية المطاف مسألة تنطوي على التقدير الكامل للفرد.

كما نعتقد أن التدريس المستند إلى المبادئ التقدمية هو -حقًا- مرادف للتعلم الجيد Lagemann, 2011, p. 11، وهذا النوع من التدريس يتطابق مع أهداف الإنصاف والمساءلة التي من أجلها وضعت المعايير الحكومية الأساسية المشتركة the Common Core State Standards-CCSS. وفي حقيقة الأمر يربط مؤلفو الفصول بين الكثير من الأنشطة الصفية والمعايير الحكومية الأساسية المشتركة. وبالرغم من أن التدريس المرتكز على الطالب يغمس الأطفال في المهارات الأساسية ويوجد طريقًا للتفكير الناقد إلا أنه يتخطى كثيرًا هذه الأهداف.

إن هذا النوع من التدريس لا ينهض بالتعلم الأكاديميّ فحسب، بل يعزز نطاقًا من القدرات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية الضرورية لعمل الأطفال المثالي داخل المدرسة وخارجها Singer, Golinkoff,& Hirsh-Pasck, 2006. وتقدم فصول الكتاب الأدلة على أن امتلاك حياة تخيلية غنية لا يضر باكتساب الأطفال للمهارات المناسبة.

يعمل العديد من مؤلفي فصول هذا الكتاب في مناطق ذات خدمات بسيطة، وتفضل المدارس الواقعة في مثل هذه المناطق المناهج التلقينية الوعظية أكثر من المدارس الواقعة في مجتمعات غنية، وذلك نتيجة للضغط الذي تمارسه العائلات وسلطات المقاطعات على الأطفال بهدف اللحاق بغيرهم. نحن نعتقد بأن الأطفال في المجتمعات ذات المكانة الاجتماعية الاقتصادية المنخفضة socioeconomic status -SES يستجيبون ويستفيدون من التجارب والفرص المباشرة لاستقصاء وتعبير غير محددين، ويستحقون ذلك عن جدارة، شأنهم في ذلك شأن الأطفال جميعهم، وبالوقت نفسه يتعين على المربين أن يخططوا ويراقبوا بتأنٍّ اكتساب الأطفال للمهارات، إضافة إلى تطورهم كمتعلمين واثقين عازمين على التعلم.

يصف مؤلفو فصول هذا الكتاب طرقًا كثيرة لتحقيق هذه الأهداف، إنهم يخططون من أجل أطفالهم عملًا مناسبًا ومبنيًا على الاهتمام، وينطوي على التحدي، وهم يوجدون بيئات صفية يتعرف الأطفال بها إلى التوقعات ويشعرون بالأمان.

تقدم الفصول اللاحقة الأدلة على نوعية العمل الناتج حين يركز المعلمون على قدرات الأطفال ونقاط قوتهم، ويراقبونهم ويستمعون لهم ويقرون اهتماماتهم وهواياتهم وثقافاتهم، ويبتكر المعلمون فرصًا لتعلم الأطفال في بيئات تشكل تحديًا لهم للقيام بذلك.

يشكل المعلمون محور ما يحدث في غرفهم الصفية، وتظهر فصول هذا الكتاب معرفتهم المهنية، كما تضفي أصوات المعلمين الواقعية على المناقشات التي تحدث في الغرف الصفية، وهذا مهم جدًّا؛ لأن أصواتهم غائبة بصورة كبيرة عن موقع اتخاذ القرار.

يتحدث المؤلفون إلى المعلِّمين الآخرين بوصفهم زملاء، ويقدمون المصادر لهم وللمعلِّمين المتدربين الذين قد يفتقرون إلى الخبرة الشخصية في الصفوف المرتكزة على الطالب، وسيكون لرواياتهم معنًى بالنسبة إلى المعلِّمين المتدربين والمعلِّمين الجدد والمُعلِّمين ذوي الخبرة. إن الكثير من المعلمين عالقون بين معرفتهم للنظرية والتطور والبرامج المفروضة التي لا تتيح للأطفال الوقت الكافي للتعلم باللعب والاكتشاف، كما يناضل المعلمون لتوفير الوقت والمكان للتعلم النشط الذي يحتاج إليه الأطفال. يصف مؤلفو الفصول أيضًا طرق توضيح تعلم الأطفال للمسؤولين والعائلات وللأطفال أنفسهم.

تقدم الحقبة الحالية فرصًا وتحديات، إن الأدلة التي يقدمها المعلمون في كتابنا يعزز قناعاتنا عما يحتاجه الأطفال الصغار ويستحقونه، ونؤمّل في أن يلهم مؤلفو فصول هذا الكتاب الكثير من المعلمين بأن يصبح هدفهم مساعدة الأطفال في تنمية الميزات والميول الخاصة بالتعلم الذي يحتاجونه بوصفهم طلابًا، وفي نهاية الأمر لحياة كاملة لكبار بالغين مفكرين ومهتمين بالآخرين، ويحسنون التعلم في عالم متقلب.

تقدم جولي دايموند Julie Diamond قاعدة نظرية للتدريس المرتكز على الطالب في الفصل الأول؛ لتقديم أساس لروايات المعلمين، وهذا يشكل إطارًا يأخذ بعين الحسبان المسؤولية تجاه تعلم «متعلمين متنوعين في أوقات متنوعة» Genishi& Dyson, 2009، في ثنايا هذا الكتاب تستثمر الأسماء المستعارة للطلاب جميعهم ما عدا حالة سيام Siam في الفصل الرابع، وفي نهاية كل فصل يعلق المحررون مستخلصين مضامين محددة.

الفصـل الثانـي جزءان كتبهما ثلاثة من مُعلِّمي مدينة نيويورك، في الجزء الأول توضح إيرن هايد Erin Hyde كيفية تعديل البيئة الصفية لتلائم الأطفال المعنيين الذين تدرسهم. أما الجزء الثاني فهو مبني على مقابلة مع مارلين مارتينيز Marlin Martinez وإيفون سميث Yvonne Smith، وفي معرض إجاباتهن عن الأسئلة يشـرحن كيف يسـتطيع أطفالهن العمل بصورة جيدة ويشعرون بأنهم أكفياء، ويقتربون من معايير القراءة والكتابة عن طريق بيئات صفية مؤهلة بصورة جيدة.

في الفصل الثالث تصف كاترين كلنس دي أندريا Katherine Clunis D Andrea كيف تعلـم صفهـا عن البيئة بالوقت نفسـه الـذي تعلم فيه الأطفـال أن ينظروا لأنفسـهم عل أنهم محدثو التغيير.

فـي الفصل الرابـع توثق معلمة رياض الأطفال في بروكلن في مدينة نيويورك دانا روث Dana Roth ومطور الهيئة التدريسية رينيه دنرشتاين Renee Dionerstein حب الفضول عند الأطفال حول الكرسـي المتحرك الذي يسـتخدمه طفل في الصف، وكيف يقود حب الفضول إلى اسـتقصاء مطول حول عمل الكراسـي المتحركة، وتحرك الناس الذين يستخدمونها في المدينة. يظهر الفصل أن برنامج الدمج يمكن أن يفيد الأطفال المعاقين وغيرهم.

فـي الفصل الخامس تبرز ربيكا بيردت Rebecca Burdett بنـاء الأطفال للكتل ولعبهم المثيـر الذي يعكس معرفتهـم المتزايدة لطريقة حياة هنـود قبيلة لينابـي Lenape Indians الذين عاشوا في نيوبلاتس New Platz في منطقة نيويورك.

في الفصل السادس وفي الصف الانغماسي الثنائي اللغة لمارغريت بلاكلي Margrate Blachly وأندريـا فونسـكا Andrea Fonsca يتعـرف الأطفـال إلـى الكثيـر مـن متاحف مدينة نيويورك، ويبنون متحفًا صفيًّا بدافع رغبتهم في أن يصبحوا خبراء في موضوعات يختارونها بأنفسهم.

في الفصل السـابع، تعيد جولينا هاريس Julina Harris وكاتي فايدال Kati Vidal –وهما عضـوان فـي فريق مـن مُعلِّمي نورث كارولاينـا– ذكر جهود الفريق لإيجاد مشـروع لمدة عام على الحدائق في إحدى المقاطعات ومدرسة يغلب عليها المناهج ذات الطابع الرسميّ.

في الفصل الثامن يصف ايرون نايرمارك Aaron Neimark تنفيذ الأعمال الروتينية لحل النزاعات في صف مدينة سان فرانسيسكو، مبينًا أن الإحساس الكبير بالخيال واللعب عند الأطفال تجعل من الأعمال الروتينية أعمالًا خاصة بهم، وذلك باستعماله مسودات مخططات مركبة للعديد من الطلاب.

في الفصل التاسع تكتب هولي فريمان Hollee Freeman المتخصصة بالرياضيات عن عمل الرياضيات الذي يلامس تفكير الأطفال ويبني المهارات أيضًا، وتضع قائمة بالمبادئ التي يجب أن تغذي تفكير المعلمين بمعطيات تدريس الرياضيات، بما فيها الكثير من مبادئ الإنصاف.

في الفصل العاشر تنظر كل من كيلي دي أدونا Kelly D Adona ولورا موريس Laura Morris وسينثيا باريس Cynthia Paris إلى كفاح كيلي Kelly، وهي معلمة جديدة، لتطوير الشجاعة اللازمة للموازنة بين معتقداتها وممارساتها حين تواجه بالتحدي.

في الفصل الحادي عشر ننظر نحن، المحررين، إلى الخيوط التي تجمع روايات المعلمين، ونضع الاستنتاجات المتعلقة بالصفات التي تميز المعلمين في التعليم المرتكز على الطالب، كما نلقي نظرة على مضامين برامج إعداد المعلمين.

ويختتم هذا الكتاب بتقديم قائمة بكتب الأطفال التي ذكرها مؤلفو فصول هذا الكتاب، إضافة إلى قائمة بمراجع الكتب الأكاديمية التي استشهدوا بها.



الفصل
1

التدريس المرتكز على الطالب

جولي دايموند Julie Diamond

«ما الذي يحتاجه الطفل، وبم يهتم؟ ما الذي يستعد لفعله؟ ما أهدافه؟ وكيف يتابعها؟ ما الأسئلة التي يطرحها؟ بم يلعب الطفل؟».

L. Weber, 1971

كان للتدابير المتخذة لتحسين مستوى مسؤولية المدرسة والإنصاف في التعليم -مهما كانت النوايا حسنة فيها- آثار مدمرة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، فالمعلمون يناضلون يوميًا للتحكم بالآراء المتضاربة حول الزمن المخصص للحصة الدراسية والمكان والأوليات، وكذلك لمقاومة الأوامر والتعليمات الرسمية الصارمة التي تصدرها سلطات المقاطعات المحلية بشأن المدارس. إذًا هذه المخاوف هي الدافع وراء كتابة هذا الكتاب.

يوضح مؤلفو الفصول اللاحقة، وهم معلمون، نموذجًا مغايرًا يتكلم فيه الأطفال ويركّبون ويلعبون ويستكشفون العالم خارج غرف صفوفهم، ويطورون مهارات أكاديمية وهم يفعلون ذلك. في هذا الفصل أقدم إطارًا نظريًا للتدريس المرتكز على الطالب، ووصفًا لممارسات محددة ترتكز على الطالب، إضافة إلى أن هذا الفصل يعالج النتائج التعليمية المترتبة على الفقر، وكذلك أثر التركيز الوطني على المسؤولية والمعايير، بما في ذلك المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS).

إطار نظري

تناقش الفصول اللاحقة الجذور التاريخية للتعليم المرتكز على الطالب ووجهات النظر التي تعرفه، فهناك منظوران يستجيبان لتنوع عوالم الأطفال: تطويريّ، واجتماعيّ

ثقافيّ، يتضمنـان المبـادئ التعليمية ذات الصلة، مثـل ثقة المعلم بقـدرة الطلاب جميعهم على التعلم، وأهمية البدء بما يعرفه الطلاب وما يقدرون على فعله.

إطار عمل نظري

«تعد كل تجربة قوة محركة، ويمكن الحكم على قيمتها فقط على أساس الاتجاه الذي تسير إليه وإلى داخله... إذًا من مهمة المدرس أن يرى إلى أي اتجاه تمضي التجربة كي يحكم عليها ويوجهها».

J. Dewey, 1938/1997

إن جـذور التدريـس المرتكـز على الطالـب موجودة في فلسـفة التعلم الشـاملة والقوية لديوي Dewey، فقد كان ديوي يفتقد المربين الذين يسـاوون بين التعلم واسـتيعاب الطلاب لكتلة جامدة من المعرفة، وكان يرى أن الأطفال متعلمون نشطون تحركهم تجربتهم بتوجيه من البالغين نحو حالات فهم معقدة على نحو متزايد.

إن المنهجية المحددة في هذا الفصل والموضحة في الفصول اللاحقة تشترك في هذه النظرة التي عن طريقها تدفع التجارب التعليمية الأولية الأطفال إلى التعلم. لقد وسع المربون وعلماء النفس الذين درسوا تعلم الأطفال من منظور التطور ومن منظور العوالم الاجتماعية والثقافية المتنوعة للأطفال الإطار الذي وضعه ديوي. يركز التدريـس المرتكز على الطالب علـى الخلاصـة الكلية التي تعد الأطفال متعلمين، وتعدُّ التعلـم أمرًا تصوغه قدرات الأطفال التطورية، إضافة إلى الروابط والميول التي يكتسبونها في العوالم الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها، هذه كلها يجب أن يستند إليها المدرسون في تخطيطهم وتحضيرهم.

عند مقارنة رياض الأطفال التي تتبع التدريس المرتكز على الطالب مع رياض الأطفال التي تستجيب بصرامة إلى متطلبات الاختبار والمسؤولية فإننا نرى فروقًا صارخة، إذ يهتم التدريـس المرتكـز علـى الطالب بنمو الأطفال الدائري الشـكل، مما يزيد مـن قدراتهم على التعبيـر بطلاقة، ويدعم نموهـم الاجتماعي والعاطفي إضافة إلى النمو المعرفي. تسـتهدف

غرف الصف المرتكزة على الطالب نطاقًا من القدرات إلى جانب المهارات والمفاهيم المرتبطة بالمعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS).

في الغرف الصفية المرتكزة على الطالب تتوفر للأطفال فرص مضاعفة للمشاركة والاستكشاف وطرح الأسئلة وسماع أسئلتهم، وهنا يلعب الأطفال أدوارًا حاسمة في كيفية تطور المنهاج. كما يؤمن المدرسون بأن الطفل إنسان قادر على التفكير والتعلم على الدوام، ويفترضون أن الأطفال يمتلكون رغبة وحاجة فطرية لفهم هذا العالم Perrone, 1999, p. 3,4. إن مشاركة الأطفال واضحة في هذه الفصول سواء كان الأطفال يستخدمون موادَّ عديدة للتعبير عن معرفتهم لموضوع ما، أو للتعبير عن أسئلتهم وفهمهم في أثناء المناقشات.

يُعدّ الإيمان بمقدرات الأطفال أمرًا مركزيًّا في التعليم التقدميّ، وهذا يتطلب أن يأخذ الكبار -على محمل الجد- الاهتمامات المعرفية المتنوعة للأطفال؛ مثل اهتماماتهم في العوالم المادية والاجتماعية التي تحيط بهم، واهتماماتهم في الكتب والقراءة وحب الفضول لديهم بشأن المفاهيم المجردة كالأعداد. ويمكن أن يكون انخراط الأطفال المتنوع والذي يخطط له المدرسون ويراقبونه هادفًا أكثر باشتراك الأطفال «في التفكير في المعاني، ويدفعهم نحو الانسجام في الفكر» Devries et al, 2002, p. 10. نرى ذلك -مثلًا- حين يشكك المدرس بإستراتيجية الطفل في حل مسألة رياضية ويسأل لماذا توقف عند عدد معين (انظر الفصل 9).

حين يذكي حب الفضول عند الأطفال وحبهم للتعلم تعليمهم فمن المرجح أنهم سيتصفون بسعة الأفق وحب الفضول حين يكبرون ويصبحون بالغين. يوفر التدريس الذي يشجع الأطفال ليكونوا مهندسي تعليمهم «أقوى الأسس اللازمة ليصبحوا متعلمين مدى الحياة». Schwartz &Copeland , 2010, p. 3، ففي الغرف الصفية المرتكزة على الطالب يكتسب الأطفال الأدوات، ويشكلون الميول التي سيحتاجونها ليكونوا راشدين يتصفون بالكفاءة والاهتمام في عالم أصبح معقدًا على نحو متزايد. عدّ تقرير بلاودن Plowden -الذي صدر في بريطانيا- أن «أفضل إعداد ليكون الإنسان سعيدًا ومفيدًا -سواء كان رجلًا أو امرأة- هو أن يعيش حياة الطفل بصورة كاملة. إن الأطفال بحاجة لأن يكونوا هم أنفسهم، وأن يعيشوا مع أطفال آخرين ومع البالغين، وأن يتعلموا من محيطهم،

وأن يستمتعوا بالحاضر ويستعدوا للمستقبل، وأن يبدعوا ويحبوا، وأن يتعلموا مواجهة المصاعب والتصرف بمسؤولية. باختصار شديد عليهم أن يتعلموا كيف يكونون بشرًا». Central Advisory Council for Education, 1967, p. 188.

يعزز التعلم المرتكز على الطالب حالة اللعب عند الأطفال، ويدخل الأطفال إلى عالم الاستقصاء والمهارات الأكاديمية والمعرفة، ولصياغة روابط تتصف بالحيوية بين الطفل والمحتوى؛ فإنه يتعين على المعلمين الانتباه إلى المفاهيم والاهتمامات الحالية للأطفال، وأن تكون معرفتهم بالمحتوى واسعة.

يُعدّ هذا النوع من التعليم مكوِّنًا ضروريًّا في أي مجتمع يتسم بالعدالة والديموقراطية، فهو يعزز نشوء طبقة مواطنين تتحلى بالاهتمام والنشاط، فبالتعاون يكون لدى الأطفال معنىً للمجتمع، إنهم يطورون إحساسًا بالاستقلال الذاتيّ أيضًا حين يستكشفون محيطهم ويفكرون بطريقة نقدية ويطرحون الأسئلة، وهذا أيضًا نوع التعليم الذي يمنحه المجتمع الديموقراطي للأطفال. وكما يرى ديوي Dewey فإن عيش الفرد حياته بكامل أبعادها يتضمن انخراط الفرد في الأنشطة بوصفه مواطنًا، وتتمثل القيم المحورية في الإيمان بالقيمة المتأصلة لكل فرد، والاعتقاد بأن كل طفل هو فرد فريد من نوعه، ونشيط، وإنسان كامل Werber, 1971, p. 173، وفي الإيمان أن على المدارس أن تشجع القيم الديموقراطية وتنميها.

تحول إيفون سميث Yvonne Smith هذه المعتقدات إلى حقيقة حين تطلب إلى الأطفال في صفها أن يتعرفوا إلى إحدى أفكار الطفل (الفصل الثاني)، كما تفعل أرون نيمارك Aaron Neimark ذلك أيضًا حين تعطي الأطفال فرصة كي يحلوا صراعات اجتماعية بمساعدة أمور روتينية (الفصل الثامن).

يُعدّ الانخراط في صميم الأنشطة قيمةً ذات صلة بالنسبة إلى المربين التقدميين، وهذا يتطلب من المعلمين أن يخلقوا الفرص الوفيرة لمشاركة الأطفال جميعهم في الغرف الصفية، وذلك نظرًا للتعليمات الرسمية المتعلقة بضرورة انخراط الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الغرف الصفية، وكذلك بسبب التنوع السكانيّ المتزايد. Levine, 2000, p. 96. إن هذا التوجه يلزم المعلمين بتوسيع فهمهم لعملية التطور والتعلم والنمو. ولتحقيق ذلك؛

فإن على المعلمين أن يتعلموا رؤية كفاءات الأطفال في الملاحظة والتعرف إلى الأشياء، واستثمار نقاط القوة عند الأطفال. تفعل ايرن هايد Erin Hyde هذا الأمر حين تكلف طالبًا مشاغبًا بعمل يبرع به (الفصل الثاني)، فهي تعرف كفاءة الطفل وتعطيه دورًا مثمرًا في غرفة الصف.

يوضح هذا المثال العلاقة التبادلية الضرورية بين تعلم المعلمين وتعلم الأطفال، وتلاحظ لورا موريس Laura Morris (الفصل العاشر) أن السحر ينبثق حين يتناغم المدرسون مع ما يقوله الأطفال ويفعلونه، وحين يتساءلون معهم ويشاركونهم اكتشافاتهم.

تنتقد لورا موريس المعلمين الذين يظهرون قليلًا من الاحترام لقدرات الأطفال ورغباتهم الفطرية في معرفة عالمهم وفهمه، كما شرح ذلك عالم اللغة باسل بيرنشتاين، فإنه «إذا كان لثقافة المدرس أن تصبح جزءًا من وعي الطفل فإن ثقافة الطفل يجب أن تكون أولًا في وعي المدرس». in Levine, 2000, p. 101.

تقع هذه المهمة في أساس عملية التعليم في البلدان الديموقراطية، وتتمثل في إتاحة الثقافة الرسمية للجميع دون نبذ ثقافة الطالب الخاصة به. Merie quoted in Levine, 2000,P.96.

إن التوفيق بين هذين الالتزامين ليس أمرًا سهلًا دائمًا، وبالرغم من ذلك فإننا نرى -كما سيظهر في هذا الكتاب- أن المعلمين يوفقون بينهما، فالمنهاج الذي قدمته هايد Hayde عن حب العائلة والطقوس (الفصل الثاني) يُعدّ مثالًا على الدراسة التي تجسد العائلة وغرفة الصف. حين تشكل الكفاءات الشخصية والاجتماعية والثقافية والمعرفة عند الطلاب مصدرًا للحصول على المعطيات اللازمة لغرفة الصف، وتسهم بالمعرفة الرئيسة والتأثير فيها ديدورا مبير Deborah Meier, personal communication, February 23, 2015، فإن الأطفال يتمسكون بقيم مجتمعهم في الوقت نفسه الذي يستطيعون فيه النفاذ إلى عالم أوسع.

منظور تطويري

«لم يسبق لي أن صنعت عيونهم الأرجوانية»

Jenny, 5 years old

بينما كانت جيني ذات السنوات الخمس ترسم قدمت هذه الملاحظة إلى الآخرين على طاولتها، وقد سجلت كلماتها لأن هذه الكلمات كشفت لي الكثير عنها وعن مشاعرها تجاه العمل، توضح كتابتي هذه الكلمات واحتفاظي بقطعة الورق أهمية تجربة المعلمين المباشرة في المهمة الأساسية المتمثلة في فهم كيفية تعلم الأطفال.

إن المعلمين الذين ينتبهون إلى طلابهم بحرص يرمون إلى إبداع صورة تفصيلية عن الأطفال الذين يدرسونهم، وهذه الصورة -بالإضافة إلى معرفة الأهداف- تقدم مادة للتخطيط، كما تعد ملاحظات المعلمين وتوثيق العمل وتسجيل المحادثات مداخل قيمة لمعرفتهم بالطلاب، شرطَ أن يكونوا مرتبطين بنظرية حول التعلم.

إن كلمات جيني لا تخبرنا شيئًا عن جيني فحسب، ولكنها تخبرنا عن الأطفال ذوي السنوات الخمس من العمر، وعن وعيهم لذواتهم بوصفهم أفرادًا قادرين على التعبير عن هذا الوعي، واهتمامهم بأخذ المبادرات والشعور بالسعادة في فعل ذلك، وإتقانهم المتزايد لوسائل الإعلام التمثيلية، والبهجة بما يقدمه خيالهم لهم. يمكن لمدرس يستمع إلى جيني أن يطلق نقاشًا صفيًا حول الوجوه، ويطرح أسئلة مثل: ما الذي تلاحظه في وجهك ووجوه الآخرين وتعابيرها؟ كيف تعكس الوجوه حقيقة المشاعر؟ هل باستطاعة الرسومات أن تظهر المشاعر؟ وحين ينظر الأطفال في هذه الأسئلة وينخرطون في أنشطة المتابعة فإنهم يلاحظون التفاصيل، ويبحثون عن نقاط التشابه والخلاف، ويستنتجون من الأدلة، ويعبرون عن أنفسهم بصورة تصويرية أو عن طريق الكلمات، ويستمعون إلى الآخرين، وهذه كلها غايات مهمة لرياض الأطفال، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأسئلة أسئلة مفتوحة لا تتطلب أجوبة صح أو خطأ.

تساعد معرفة تطور الأطفال وتفكيرهم المعلمين على الحكم على الإمكانات التعليمية لأفعال الأطفال وتعليقاتهم وأسئلتهم، كما تساعدهم على تقدير الموضوعات المثيرة للاهتمام والأكثر إنتاجًا، وعلى تقديم مواد من شأنها أن تلهم أفضل الجهود التي يبذلها الطلاب، هذه كلها أسئلة تُعدّ محوريةً في التعليم والتعلم.

إضافـة إلـى جـون ديـوي، فقد أسـهم عالـم النمـو المعرفي جـان بياجيـه Jean Piaget 1962 ـ 1954 وليـف فيغوتسـكي 1978 ,1986–1934 Lev Vygotsky بطـرق أساسـية فـي فهـم التعلم والنمو. لقد بيّن بياجيه أن التفكير يمكن أن يركب بصورة مختلفة من تفكير البالغين، ولكننـا نحتـاج إلى فهم مفاهيمهم عن العالم، كما بين فيغوتسـكي أن التفاعلات الاجتماعية تسـاعد الأطفـال على تنظيم تفكيرهم بطرق معقـدة على نحو متزايد، لقد صاغت أبحاثهما رياض الأطفـال المبنيـة على اللعـب ومفهوم (الممارسـات الملائمة القائمة علـى التطور)، وقـد تلقـى الإطـار الـذي أنشـأه هـذان العالمـان دعـم المربيـن، مثل لوسـي سـبريغ ميتشـل Lucy Sprague Mitchell, 1971 وسوزان آيزكس 1972 ـ 1930 Susan Isaacs وآخرين ممن راقبوا صغار الأطفال في المدارس التقدمية في مطلع القرن، فقد كانت هذه المدارس تجريبية على نحو هادف، وكان القصد منها إيجاد الشروط اللازمة للنمو المثالي Shapiro & Nager, 2000.

تحـدت الأبحـاث والكتابات التـي ظهرت فيما بعـد النظريات التطويريـة المبكرة، فقد أظهرت الأبحاث أن مسار التطور أكثر تعقيدًا مما كان يظن من قبل، وأن المراحل أقلّ ثباتًا، ومـا يعـرف اليـوم مـن تفكير الأطفـال عند أي نقطـة من نقـاط الزمن ينطوي علـى تفاصيل كثيـرة جدًا، إضافـة إلى انتقاد بعض المربين المنهجيـة التطورية البحتة التـي قدمت على أنهـا عالمية، فهي تسـتند -في معظمها- إلى دراسـات أجريت علـى أطفال بِيض من الطبقة الوسـطى Nieto, 2004، كمـا أن منهجيـة تطوريـة بحتـة لا تفسـر تنوع السـياقات الاجتماعية والثقافية التي يحدث فيها النمو Ramsey, 2004، وأن هذه المنهجية تنطوي على تميز ثقافي يحبـذ الاسـتقلال الذاتيّ الفـرديّ كهدف تطويريّ. وفـي المجمل، فإن النظريـات التطويرية الأولى تتضمن طريقًا تطويريًا عاديًا ضيقًا Bowman & Stoot, 1994.

إن هـذا النمـوذج التطويـريّ المحـدد ثقافيًـا يمكن أن يترجـم إلى أحكام تتسـم بعدم الكفايـة بالنسـبة إلـى الأطفال الذيـن لا يتلاءمون مع هذا النموذج، وأن يقتـرن بتوقعات أقل شـأنًا بالنسـبة إلى الأطفال، ما ينتج تعليمًا أقل تحدٍّ وتعلمًا أقل تعقيدًا Grave, 1999, p. 132، وسيعرض لاحقًا منظور تطوريّ أوسع يأخذ بالحسبان سياقات اجتماعية وثقافية متنوعة.

بيـد أن المفاهيـم النمائية المحورية تبقى ذات صلة لمحرري هذا الكتاب والمسـهمين فيـه وهـي: أن التطور الإنسـانيّ هو نتيجة لتفاعل الإنسـان مع بيئتـه، وأن العوالم الاجتماعية

والعاطفيـة والمعرفيـة والماديـة مرتبط بعضها ببعض بصورة عضويـة، وأن الأطفال لديهم احتياجات نمائية، ويسعون إلى فهم العالم.

يـرى المربـون التقدميـون أن «دراسـة الأطفـال أمر أساسـي لمعرفة كيفية تدريسـهم» Shapiro & Nager, 2000, p.31، كمـا يبيـن مؤلفـو الفصـول ذلـك، مثـال ذلـك إتاحة مارلين مارتينيـز Marline Martinez لأحـد الأطفال الوقت الذي يحتاجه ليبدأ بالإفصاح عن نفسـه في غرفة الصف (الفصل الثاني)، إن معرفتها بهذا الطفل وبنماذج التطور تسـاعدها على تحديد قدراته ونقاط قوته واستثمارها Ray, 2014, p. vii، وهذه المعرفة النشطة تجعل صفها الدراسيّ يسير على ما يرام.

منظور اجتماعي - ثقافي

«هناك تباين محير -إنه حقًا انفصال مروع- بين التنوع المثير لأطفال المدارس والتماثل والتجانس في الممارسات التي تجري داخل الغرفة الصفية».

C Genishi & A Dyson, 2004

تـزود العوالم الاجتماعية والثقافية المتنوعـة للأطفال المعلمين بمنظور مهم جدًّا عن مـا يمكـن أن يحـدث في الغرف الصفية وما يجـب أن يجري فيها. لقد فهـم المربون وعلماء النفس -فـي مطلـع القرن العشـرين- أن التفاعـلات الاجتماعيـة تلعب دورًا مهمًّـا في النمو المعرفـيّ، ولكنهـم -بصـورة عامـة- لم ينتبهـوا إلى أثـر هذه العوالـم، مثل العـرق والطبقة الاجتماعية والجنس الاجتماعيّ، على تعلم الأطفال.

لقـد أشـار المربـون الذيـن كتبـوا من وجهـة نظر متعـددة الثقافـات إلـى محورية هذه العوامـل، ووصفـوا الفجوة الواسـعة بين الممارسـات المدرسـية والقيم من جهـة، والأطفال الذيـن يفصلهـم العـرق والثقافة ووضعية المهاجـر والطبقة الاجتماعية واللغـة الأصلية عما يسـمى بالاتجـاه السـائد مـن جهـة ثانيـة Nieto, 2012, p. 48، وفـي حقيقة الأمـر هناك لدى الكثيـر مـن المعلمين وجهات نظر سـلبية عن الأطفـال الذين تختلـف خلفياتهم عن خلفيات هؤلاء المعلمين.

إن هـذا الأمـر لا يمنع المعلمين من رؤية قدرات الأطفال ونقاط قوتهم فحسـب، بل إنه يجعلهم ميالين مسبقًا للحكم على سلوك الأطفال بعبارات أقسـى من العبارات التي تصف سـلوك الأطفـال الآخرين Grave, 1999، وينطبـق هذا الأمر خصوصًا علـى الأولاد الملونين، وفـي مثل هذه البيئـة أُهملت الاحتياجـات التعليمية لأجيال مـن الأطفال، بل أُسـيء تلبيتها، وهذا ما نتج عنه (تطبيع الفشل) Crawford et al, 2004, p. 9.

تكمـن المهمة الرئيسـة للمعلِّمين في ضـرورة خلق بيئة صفية تشـعر التلاميذ جميعهم بأنهـم محترمـون أفـرادًا وأعضاء فـي مجتمعاتهم الأصلية، وعلـى المعلميـن أن ينقلوا آمالًا كبيـرة للأطفـال جميعهـم Ladson – Billings, 2009, Irvine, 2000 وأن يتعرفـوا إلـى نقـاط القـوة عند الأطفال وعائلاتهم ومجتمعاتهم ويبنوا عليها، وأن يربطوا التعليم بحياة الطلاب Gonzloz, Moll &Amanti, 2005, p. iv. وقـد أشـير سـابقًا إلـى أن منهـاج إيريـن هايد Erin Hyde في الحب العائلي والطقوس مثال على دراسة تجسد العائلة وغرفة الصف بقوة. وعلى المربيـن أن يعـوا القضايـا التي لم يشـر إليها منذ مدة طويلة، مثل قضايا سـلطة المدارس وعلاقتهـا بالعائـلات؛ خاصة عائلات الملونيـن Wasow, 2009,p. 283. وخلاصة القول: فيعدّ تنـوع مدارس اليـوم مصدر محتـوى يسـاعد الأطفال في فهمهـم للعالم، كما يجـب أن تكون القيم والقدرات والتجارب والاهتمامات عند الأطفال جميعهم والعائلات جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية في بلد ديموقراطي.

دمج المنظور التطويري مع المنظور الاجتماعي الثقافي

يتعلم أطفال الأقليات ذو ي الدخل المنخفض عن طريق قواعد تطويرية مثل الأطفال الآخرين، وهم بحاجة إلى أن يبنوا معرفتهم الخاصة بهم وأن يكونوا متعلمين نشطين، وأن يكونوا مهتميـن ومتحفزيـن للتعلم، وأن يحبهـم معلّموهـم ويعجبوا بهـم، ويبادلهم هؤلاء الأطفال الحب والاحترام

.B Bowmn 1999

يـرى محـررو هذا الكتـاب أن المنظور الـذي يحترم التنـوع منظور متطابـق مع منظور تقدمـيّ يشـتمل علـى علاقـات تطويرية تم تفسـيرها بصـورة واسـعة، فالمنظـوران كلاهما

يتشاطران الاعتقاد القائل بأن التعليم يجب أن يشجع الإنصاف والعدالة، كما أن كلا المنظورين يؤكدان على القوة الفردية والتفكير الناقد إضافة إلى التعاطف والمجتمع.

يعد المنظوران المعرفة على أنها حيّة ومتغيرة يركبها الأطفال وهم يواجهون العالم، هناك مبدأ محوري في كلا المنهجيتين يتمثل في الدافع الفطريّ لدى الأطفال للانخراط في محيطهم والتعلم منه، وأن حب الفضول لديهم يمكن أن يكون «قوة دفع ذاتية لتقوية تعلمهم». Cowhey, quoted in Souto – Manning, 2013, p. 48.

يمكن أن تنبثق الموضوعات ذات الاهتمام الحقيقي في كلا المنظورين من تجارب الأطفال ومعرفتهم وأسئلتهم، وأن تدرس بطرق مبنية على الاستفسار، كما أن كلا المنظورين يستقيان المعطيات من أهداف الدمج والتبادلية، ويجعلان المعلمين مسؤولين عن تحديد نقاط القوة عند الأطفال، وكلا المنظورين أيضًا يعدان الدافع الفطري مساهمًا في إتقان الأطفال المهارات المادية والتطويرية.

تعد العلاقات أمرًا حاسمًا في كلا المنهجيتين، فقد وجدت غلوريا لادسون بلنغز Gloria Ladson Bllings, 2009 أن الناجحين من مُعلّمي الأطفال الأمريكيين من أصول إفريقية كانوا (متطلبين حميميين) «أسسوا علاقات قوية مع طلابهم حين كانوا يعبرون عن اعتقادهم بأن الطلاب جميعهم يمكن أن ينجحوا» (p. 818).

يعبر كل من ديبورا هاير Deborah Heier 1995 وفيتو بيرون Vito Perrone, 1999 ومربون تقدميون آخرون عن إيمان مشابه لا يتزعزع في قدرات الأطفال وذكائهم، ومع ذلك فإن الفروق من حيث التأكيد والتركيز ومن حيث طرائق التدريس -إلى حد ما- قد ولّدت شرخًا بين المربين الذين يجدون منهجية ملائمة على نحو تطويري وأولئك الذين يرون القضايا الاجتماعية والثقافية تؤثر بصورة كبيرة جدًّا في صياغة الممارسة. للمعلّمين ذوي التوجه التطويري أن يفضلوا الدفع قدمًا بالأهداف التعليمية عن طريق تجارب مجموعات صغيرة على التعليم الرسمي لصف بكامله. ولهم أن يفضلوا أسلوبًا غير رسميّ (مثل أن ينادي الشخص باسمه الأول) على طريقة أكثر رسمية مبنية على الأدوار المحددة، ويمكنهم التأكيد على قيمة تفكير الإنسان باستقلالية في اتجاه مطلق تجاه البالغين. ويمكنهم أن يعطوا وزنًا لاستجابات

الأطفال النقدية أكثر من إنجاز الأهداف المحددة. قد تتضارب هذه التفضيلات مع قيم الأمريكيين من أصل إفريقي مثلًا وآباء آخرين يفضلون التعليم الرسميّ والإنجاز الأكاديمي والأدوار الواضحة. Delpit, 1995.

يجب على المعلمين أن يتجاوزوا هذه الفروقات على المستوى المحلي، وعليهم التأكد من أن تفضيلهم للتعلم التجريبي لا يمنعهم من مراقبة اكتساب الأطفال للمهارات ومتابعتها وتدريس المهارات الضرورية للنجاح الأكاديمي؛ وهي مهارات يتطلبها العالم الخارجي. Delpit, 1995.

لقد وجه الانتقاد للمعلِّمين التقدميين لتقليلهم من شأن تعلم المهارات إلى الحد الأدنى، لكن الفصول اللاحقة توضح أن هناك مكانًا مهمًا في الغرف الصفية المرتكزة على الطالب لعملية التدريس والممارسة التي تعد أدوات مهمة تستخدم بحكمة كجزء من التدريس المنوي تقديمه، Charney, R., personal communication, March 4, 2015، نرى ذلك في (الفصل السادس) الذي قدمته مارغريت بلاكلي Margaret Blachly وأندريا فونسيكا Andrea Fonseca، فقبل أن يستخدم الأطفال الكتب غير الخيالية ليبحثوا عن موضوعات اختاروها بأنفسهم يدخل المدرسون الطلاب إلى عالم الكتب غير الخيالية وذلك عن طريق دروس رسمية، ويتأكدون من أن الأطفال يلاحظون الفهارس والملامح الأخرى التي تميزها عن كتب القصص. نرى ذلك أيضًا في التدريس المتعمد في مقدمة دانا روث Dana Roth لموضوع «مكتشف التفاصيل» في (الفصل الرابع) الذي يساعد الأطفال على تركيز انتباههم ليتمكنوا من الاكتشاف.

يجب على المعلمين أن يرسوا آمالًا أكاديمية وسلوكية وأن يثنوا -بواقعية- على إنجازات الأطفال، وأن يقدموا تقييمًا منصفًا للأطفال والعائلات، ولنقاط القوة والضعف عند هؤلاء الأطفال مهما كانت درجة الطابع الرسمي الذي يفضلونه، وعلى المعلمين الذين تختلف خلفياتهم عن خلفيات طلابهم (مثل المدرسين البيض من الطبقة الوسطى الذين يدرسون أطفالًا من الملونين ومن العائلات المتدنية الدخل) مراقبة افتراضاتهم، وإدراك أن الفروقات الثقافية يمكن أن تدفع المعلمين إلى فهم غير صحيح للأطفال،

وتقييـم غيـر منصف لكفاءاتهم التطوريـة، والتخطيط غير الصحيـح لإنجازاتهم التعليمية. Bowman & Stott, 1994, p. 121.

وعلى المعلمين إدراك مدى تطابق أسلوبهم في التواصل مع التجارب السابقة للأطفال بشـأن سـلطة الكبـار؛ كـي لا يتشوش الأطفال في مـا يتعلق بالتوقعـات السـلوكية، وعليهم أن يدعمـوا تنميـة الأطفـال لضوابطهـم الداخليـة كـي يتعلمـوا كيفيـة معالجـة نطاق واسـع من التوقعـات. يجـب أن يكون الانضباط الذاتي الاهتمام الرئيس للمعلميـن جميعهم؛ لأن البيئة الحالية تمطر الأطفال بالمحفزات.

يعد المدرسـون مسـؤولين عن الاسـتماع بإصغاء لمخاوف الآباء والنظر إلى الأمور من وجهة نظرهم، وهنا أيضًا يحتاج المدرسون إلى إنعام النظر في تحيزاتهم الثقافية والتعرف إلـى النـاس والتجـارب والأسـاليب والقيـم الخاصة بالمجتمـع المحلـي. Diamond, Reitzes & Grob 2010، وعلى المدرسـين بالوقت نفسـه أن يؤيدوا الممارسـات التي تحترم الأسـلوب التجريبيّ للأطفال في التعلم، وأن يظهروا النتائج، يستطيع المدرسون أن ينقلوا قيمة إنجاز الأطفـال العمل بأنفسـهم؛ كمـا يفعل الأطفال في دراسـة المتحف (الفصل السادس) حين يرسـمون لوحة بكتاباتهم غير المكتملة بأسـلوب رياض الأطفال. إن الغاية القصوى من كلا المنظوريـن: التطويـري والاجتماعـي الثقافي هي جعـل الأطفال جميعهـم مرئيين ومقدرين Genishi & Dyson , 2009.

يمكن تلخيص كل من المنهجيتين بصورة مفيدة على أنه (أصول تدريس المعنى) كما عرفتـه باتريـكا كوبـرا Patricia Cooper, 2009 في معرض كتابتها عن المربيـة فيفيان بالي Vivian Paley، حيث تقول «التدريـس هو الذي يسـاعد الصغار ليستكشـفوا تلك الأشـياء بما فيها الأفكار التي يجدون لها معنًى في هذا العالم». (p. 9).

يمتد هذا التعريف بالضرورة كي يشمل كل شيء: البعد الأكاديميّ، والبعد المفاهيميّ، والبعـد الاجتماعـيّ والثقافـيّ، كمـا يشـمل قصـص الأطفال عـن العوالم حولهـم مثلما تبين كوبـر Cooper، إنه يشـتمل على قصص عن النباتات والحيوانـات، وعن الحب، والأمريكيين الأصليين الذين عاشوا منذ مدة طويلة في الماضي، وعن الكراسي المتحركة، وعن الأعداد،

وعـن نقـاط عدم اتفاقهم. لاغـرو إذًا أن محرري هذا الكتاب يسـتخدمون قصص المعلمين لاستقصاء أنواع الطرق التي تجعل الغرف الصفية مرتكزة على الطالب وشاملة وذات معنى.

التدريس المرتكز على الطالب على أرض الواقع

يتفحص القسم التالي الصفات التطورية للأطفال الذين في سنّ الخامسة، ويتبع ذلك قسم يبحث في النواحي الأساسية للسلوك في رياض الأطفال، وهي خصائص البيئة الصفية والدراسـات المحورية للمنهـاج، وأدوار اللعب وطبيعة معرفة القـراءة والكتابة والرياضيات، والتهيئة للنمو الاجتماعي والعاطفي.

دراسة الأطفال من عمر خمس سنوات

«يكبر الأطفال ذوو السنوات الخمس من العمر وهم بارعون في استخدام أصابع أيديهم وأرجلهم، واستخدام عيونهم وآذانهم وأنوفهم ليكتشفوا ما يريدون معرفته والتصرف بناءً على ما اكتسبوه».

D. Cohen, 1972 – 1988

لقد أسهم كمٌّ هائل من الأبحاث والدراسـات في تقديم معطيات عن الأطفال ممن هم في سن دور الحضانة، وترسم هذه الدراسات صورة مفصلة جدًا عن سلوك الأطفال في هذه السـن، وتضيـف الكثيـر إلى ما كان يعرف سـابقًا عنها، وفي حين أن بعض أنظمة المدارس التي تسـتجيب لمطالب أكاديمية متسارعة قد حددت تواريخ مختصرة من قبل لسن الدخول إلى الحضانة فإن دور الحضانة تحدد بصورة نموذجية سـن الخامسـة في شـهر كانون الأول من السنة التي يدخلون فيها الصف - انظر؛ Pianta and Cox 1999.

تثبت الدراسـات الحديثـة أيضًا الكثير من أفكار المربيـن التقدميين وتعززها، فمثلًا؛ توثـق هـذه الدراسـات مفهوم (الطفـل الكلي): «فمـن منظور علـم الأعصاب تشـير الدلائل الوفيـرة أن النمـو العاطفـيّ مرتبط ارتباطًا عضويًـا بالمقدرات المعرفية والحالة الجسـمية الحسـنة». Grindal, Hinton, Shonkoff, 2012, p.16. «إن معلِّمي الأطفال ذوي الخامسـة من

العمـر يواجهـون القيـود التـي يفرضها العمـر وعدم الخبـرة، وكذلك الأمل بالشـخص الذي ينمو». Cohen 1972 – 1988, P. 57.

إن أطفـال الخامسـة ينتقلون من التفكيـر الذي تطغى عليـه الإدراكات الآنية والمقاربة الفرديـة الأنانيـة إلى التفكير المتعدد الأبعاد والمنطقي والمعقد، مثلما ينتقلون من السلوك المتهور إلى ضوابط أكبر، وكذلك ينتقلون من آنية الرغبات الأنانية الفردية إلى تناغم أكبر مع اهتمامات الآخرين والاستمتاع بملذات الحياة.

إن متعة أطفال الخامسـة من العمر فيما يسـتطيعون صناعته وفعله تعد إحدى السمات الثابتـة. يصـف المنظر التطويري إيرك ايركسـون Erik Erikson هـذه المرحلة بأنها مرحلة المبادرة والجد، فالأطفال مسـتقلون من الناحية الجسـدية وبوسـعهم «أن يدمجوا المهارات المكتسـبة سـابقًا في أعمال أكثر تعقيدًا» Berk, 2006, p. 12، «ويعد الإتقان المادي بالنسـبة إلـى الأطفـال مصدر فخـر، فهم يخترعون عقبات ماديـة فقط ليتغلبوا عليها؛ كي يسـتمتعوا بكفاءاتهم الجسدية على أفضل ما يرام» Cohen, 1972/1988, p. 57. إنهم يحبون ما يعرفونه ويرغبون في إخبار الآخرين عنه. وبالرغم من إحساسـهم باسـتقلالهم الذاتيّ إلا أنهم أكثر اعتمـادًا علـى موافقـة الكبار من الأطفال الأكبر سنًّا. وفي ميدان المعرفـة واللغة نجد أيضًا أن هنـاك تناقضـات، حيث «إن تفكير الأطفال في مرحلـة الحضانة يصبح بالتدريج ممنهجًا ودقيقًا ومعقدًا بصورة أكبر، ومدعومًا بالإنجازات في مجال الانتباه والذاكرة واللغة ومعرفة العالم». Berk, 2006, p.14.

«إن أطفـال الخامسـة أكثر قدرة علـى التفكير المجرد مما كان يعتقد سـابقًا». غيلمان & بـراون Gelman & Brown, 1986 1986 فتفكيرهـم واقعـيّ ومجرد، ويؤدي التطور العصبيّ في أثناء المرحلة بين الخامسة والسابعة إلى مقدرة معززة للتركيز على المهمة.بيرك 2006 Berk, 2006, p. 15 بالرغم من أن أطفال الخامسة –أحيانًا– يعودون إلى طرق تفكير مبسطة أكثر. (p. 14).

وقد تكمن آليات الفهم العميق عند أطفال الخامسة في إدراكاتهم الآنية مما يسبب لهم التضليل، إن إتقان أطفال الحضانة الراقي للغة واعتزازهم بمعرفة الأشياء قد يخفي تحته مفاهيم مغلوطة تنتج عن تجربتهم المحدودة Cohen, 1972 – 1988.

يختلط الاهتمام بالحقيقة بحب شطحات الخيال، ويستطيع أطفال الخامسة أن يجادلوا بقوة في ما إذا كان الرجل العنكبوت يطير أو يقفز من بناء إلى آخر.

هناك صورة أخرى مختلطة مشابهة تخرج في الميادين الاجتماعية والثقافية، إذ ركزت الأبحاث على الانضباط الذاتيّ والفعل التنفيذيّ (القدرة على التحكم وتوجيه المشاعر والسلوك والانتباه والتفكير) Bronson 2006, p. 52، وأطفال الخامسة يتعلمون أنواع التحكم جميعها؛ من تثبيت الأزرار إلى حبس الدموع. Cohen, 1972 – 1988, p. 59 ويظهرون مرونة أكثر من أطفال الرابعة حين تسير الأمور خلاف ما يتمنون، إنهم «يطورون فهمًا أكبر لعقول الآخرين ومشاعرهم، وهم أكثر قدرة على التفاعل بصورة تعاونيّة». برونسون 2006 Bronson 2006, P.48، ومع ذلك، فالتغيرات تحدث تدريجيًّا، والمشاعر يمكن أن تتدفق بقوة، والمكاسب قد تكون هشة. ربما ينطوي التشارك في القيادة والمواد والأفكار أو الأصحاب على مشكلات Cohen, 1972–1988, p. 62 ويكون من الصعب الحفاظ على الصداقات، قد يرد أطفال الخامسة على الاستفزازات باستخدام الدفع بأيديهم بالرغم من معرفتهم بأن عليهم أن يستخدموا كلماتهم، فإذا ما شعروا بأنهم مرفوضون فإنهم يرفضون ويصرخون قائلين: «أنا لست صديقك»، وقد تتضارب الرغبة في الصحبة مع الرغبة في عمل بالأشياء بطريقتهم الخاصة، ويساعد توجيه الكبار -بكل ما فيه من تضارب وإحباط- في تعلم الأطفال المهارات الاجتماعية، وأن يصبح لديهم البصيرة، وهنا يطورون توازنًا في حياتهم الاجتماعية.

تعد مقومات هذه الصورة ضرورية، فأطفال رياض الأطفال يظهرون نطاقًا واسعًا من السلوكيات، ويمثل فارق العمر الذي مقداره سنة واحدة بين الأصغر والأكبر سنًّا خُمس حياتهم في وقت النمو الكبير. غالبًا ما تكون مظاهر السلوك غير متسقة، فالطفل الذي هو أكبر من سنه عقليًّا قد يكون غير ناضج اجتماعيًّا، والعكس صحيح، ذلك أن نمو الأطفال لا يسير على نحو متسق، وهو خاضع للظروف، فمثلًا: ما يستطيع الطفل أن يفعله يوم الاثنين

ربما لا يقدر على فعله يوم الجمعة، والتصرف في موقف معين يمكن أن لا يحدث في مكان آخر. إن كل طفل يبلغ من العمر خمس سنوات هو ابن السنوات الخمس على نحو فريد من نوعه، ففكرة أطفال الخامسة تنطوي على تعميم لا يعكس خصائص كل طفل.

في (الفصل الثاني) يبدأ أمبر Amber الكلام بصوت عال، بينما في (الفصل السابع) يخرج بجرأة إلى حديقة الروضة ليقول لأطفال المرحلة الأولى: «من فضلكم أقلعوا عن قطف ورودنا»، إن مهمة المدرس العمل مع هذا الطفل ذاته في هذا الموقف ذاته وعند هذه النقطة ذاتها من الزمن.

خلق بيئة التعلم

«حين أقول (الأساسيات) فأنا لا أعني فقط كتابة الحروف الهجائية والأعداد، إنني أتحدث عن المهارات الأساسية التي تصنع الطالب. لا بد من مساعدة الأطفال على الانخراط في تعلمهم والقيام بالخيارات واتخاذ القرارات، على الأقل في جزء من الوقت».

Rita quoted in Dyson 2003

يمكن أن يكون أطفال الخامسة متعلمين متحمسين يعبرون عن استجابة كلية حين ينخرطون في الأنشطة، وهذه هي السمة التي تميز أسلوبهم في التعلم، ويستطيع المدرسون الذين يرون في طاقة الأطفال مصدرًا -وليس عقبة- أن يبنوا على قوة الدافع لديهم في التعلم والإتقان.

في الفصول اللاحقة يتحرك أطفال الروضة بحرية في غرفة الصف ويطلقون أنشطة، ويعملون على مشروعات في مجموعات صغيرة، يتعلم الأطفال عن طريق قوة الدفع الكامنة في الحافز الداخليّ لديهم للتعلم. أيُّ البيئات تجعل هذا الأمر ممكنًا؟ في (الفصل الثاني) تقدم المعلمة في Central Park East في مدينة نيويورك إيرين Erin، تفاصيل عن جهودها لتأمين بيئة يكون فيها الأطفال جميعهم متعلمين ناجحين. يوضح التقرير مختلف الميزات الشخصية التي يحتاجها المدرسون لخلق بيئات آمنة ومنظمة يشعر فيها الأطفال بأنهم

معروفون ومعتنًى بهم ومحترمون كأفراد، وأنهم متواصلون مع بعضهم بعضًا ومسؤولون عن بعضهم بعضًا. Dimond 2011, p. 10-11.

تثق ايرن Erin بالأطفال كمتعلمين، وتوقن بأن سلطتها ليست مستمدة من موقعها في السلطة بقدر ما هي مستمدة من دورها راعيةً لحقِّ الأطفال في التعلم. إنها تكرس وقتها وطاقتها لابتكار البنى التي تلبي احتياجات المجموعة وأولئك الأفراد الذين يتطلبون توجيهًا أكثر ليعملوا بصورة منتجة.

لقد وصفت مارلين مارتينيز Marlyn Martinez وإيفون سميث Yuvonne Smith الناحية الثانية من بيئة التعلم في الجزء الثاني من (الفصل الثاني)، وتوفر لقاءاتهما اليومية التشاركية في وقت العمل بيئة رسمية للأطفال كي يتحدثوا عن عملهم ويتعلموا من بعضهم بعضًا، وفي مثل هذه الغرف الصفية يعد عمل الأطفال جزءًا أساسيًّا من البيئة.

بناء منهاج دار الحضانة

«في عصر التكنولوجيا تنطوي دراسة الحياة الحضرية والعالم الطبيعي على أهمية خاصة».

D. Cohen, 1972/1988

تستثمر دراسات المناهج التي وضعت في هذه الفصول الكفاءة الجسدية والفكرية لأطفال الخامسة من العمر ودافع الإتقان وحب الفضول عندهم لاكتشاف العالم الاجتماعي والمادي حولهم.

تبدأ الدراسات بتطوع الأطفال في عرض ما يعرفونه، فالأنشطة والمواقف التي خُطط لها -مثل الرحلات والمقابلات وتفحص الأشياء الحقيقية- تدفع بفهم الأطفال إلى مرحلة أعلى، وفي أثناء المدة التي يستطيع فيها أبناء الخامسة من العمر -وبصورة متزايدة- على التفكير المعقد فإن هذه التجارب الأولية تقدم مادة للتفكير، وتتوفر لهؤلاء الأطفال فرص ليلاحظوا ويقارنوا ويختبروا ويجربوا ويحللوا ويركبوا، ويتفحصوا مرة أخرى ويختبروا ويعيدوا اختبار الإدراكات البدئية واللاحقة للعالم الموضوعي. ومع تقدم الدراسات يولي

الأطفال عناية بالتفاصيل والمتغيرات ويجرون المقارنات، إنهم يركبون تعلمهم بطرق مختلفة كثيرة، وينظمون ما يكتشفونه ويمثلونه بالكلام والرسم والإملاء والكتابة، ويرسمون اللوحات والجداول ويكبون الأشياء، ويمثلون الأفكار ويطرحون الأسئلة ويجيبون عنها.

تدمج مثل هذه المناهج كل نواحي الموضوع، مثل العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات والفنون والقراءة والكتابة، وتزيد الطرق الكثيرة التي توصل إلى المادة الدراسية احتمالية أن يشتمل المحتوى على معنىً شخصي لكل فرد من الأطفال، ويمكن ربطه بالمعرفة الموجودة وتذكره، ففي صف ربيكا بيردت Rebeca Burdett في (الفصل السادس) يبني الأطفال بيوتًا طويلة على طراز بيوت قبيلة اللينابي الهندية من المكعبات ويصنعون ألعابًا هندية، ولعبتهم هذه أداة لفهم المحتوى. تقدم نقاشات الغرف الصفية للأطفال فرصًا مستمرة للعطاء والأخذ المعرفي Rose, 2009, p. 48، وفي أثنائها يتعرض الأطفال للكثير من وجهات النظر وطرق تقديم الأفكار، مع مراعاة أن المناقشات الجيدة تتطلب من المعلمين طرح أسئلة غير محددة مثل: (لماذا تفكر بهذا الشكل؟ من الذي لديه فكرة مختلفة؟).

ويحتاج المدرسون لأن يدربوا الأطفال على إنعام النظر في هذه الأنواع من الأسئلة، وعن طريق هذه التجارب يواجه الأطفال المحتوى الرئيس للموضوعات. Schwartz & Copeland 2010.

في دراسة المتحف في (الفصل السادس) نجد أن الأغاني التي يؤلفها الأطفال تعزز معرفتهم بالأعمال المختلفة التي يقوم بها عمال المتحف. إنهم يستنتجون أن الأشخاص الذين يعملون في المتاحف يبقون الأشياء المهمة آمنة كي يشاهدها الناس.

ولأن لدى الأطفال حرية عمل واختيار واسعة في الأشكال التي يعالجون بها المعطيات الجديدة؛ فإن المعلمين يتعلمون الكثير عنهم وعن تفكيرهم، وهذا ما يساعد المعلمين على فهم الخطوات التالية. بمعنًى آخر فإن الأطفال هم المنهاج؛ لأن المنهاج يأتي من معرفة المعلمين بالأطفال الذين يدرسونهم، ومن معرفة المحتوى الذي يقدم طرقًا لمزيد من التعلم الذي يجده المدرس قيّمًا.

إن الدراسات التي وُثِّقت في هذا الكتاب دراسات حقيقية، وهي ليست نصوصًا مكتوبة أو محددة، بل موضوعات يهتم بها الأطفال اهتمامًا حقيقيًّا، لا ينتظر المعلمون الطلاب كي يعبروا عن اهتمامهم في موضوع ما، بل يستمعون بإصغاء إلى تعليقات الأطفال، وينظرون عن كثب إلى ما يمثلونه. تلاحظ كل من جوليانا هاريس Juliana Harris وكاتي فيدال Katie Vidal في (الفصل السابع) اهتمام الأطفال بالخضار التي قدمت في الغداء، وتتابعان ذلك بإخراج منهاج عن البستنة لمدة عام واحد.

يثير المؤلفون -كما نرى في هذا الفصل والفصول الأخرى- أيضًا اهتمام الأطفال -عن قصد- عن طريق الكتب والأنشطة المخططة من الأنواع جميعها، إنهم يسعون وراء أفراد العائلة الذين يساعدون في جعل دراسة الحديقة دراسة حقيقية. تستجيب الدراسات المبنية هنا لرغبة أطفال الحضانة في فهم العالم الطبيعيّ والاجتماعيّ حولهم، وكذلك فهم دافع الفضول عندهم حول العمليات التي تجعل الأشياء تحدث، Cohen 1972, 1988. p. 69. وتجدر الإشارة إلى وجود ثلاث الدراسات مرتبطة بعالم الأطفال الطبيعيّ في عالم تكنولوجيّ متقدم.

يمكن أن يندهش المدرسون حين يرون دراسة ما تتحكم بها الظروف والاهتمامات، وعليهم أن يكونوا مستعدين للاستفادة مما يحدث في غرف الصف من أمور عفوية واستجابات غير متوقعة لتجارب مخطط لها. تصف كل من دانا روث Dana Roth ورينيه دنرشتاين Renee Dinnerstein في (الفصل الرابع) ما يحدث حين يتعين التخلص من خطة أصلية لدراسة نظام قطار الأنفاق، إذ يصبح الأطفال ملتزمين بشدة بموضوعهم الجديد، وربما ساعد انفتاح المعلمين ورغبتهم باستشارة الأطفال حول موضوع جديد في إذكاء اهتمامهم، بيد أن محاولات المعلمين لفهم تفكير الأطفال واتخاذ قرار بشأن الخطوات التالية ليست ناجحة دائمًا. ومع ذلك -وبمرور الوقت- تسهم أحكام المدرس غير الصحيحة في فهم أعمق لتفكير الأطفال ومعرفة كيفية تدريسهم.

مكان اللعب في رياض الأطفال

«إذا قارنا أكثر الحيوانات ذكاءً وقدرة على التكيف مع أقلها في ذلك فإننا نلاحظ شيئًا يلقي الضوء على الطفولة البشرية، وهو الحقيقة القائلة بأن الحيوانات الأكثر ذكاءً

وقدرة على التكيف هي تلك القادرة على التعلم أكثر واللعب أكثر، لكن ليس هناك من صغار حيوانات تلعب بصورة كاملة وبالطريقة الإبداعية نفسها والاستمرارية نفسها وطول المدة مثلما يفعل أطفال البشر».

–S Issacs, quoted in M Rudolph & D Cohen, 1984

للعب دور مركزي في عملية التعلم لدى صغار الأطفال، إنه اللعب الذي ينظمه الأطفال بأنفسهم، ويستثمر المواد غير المحدودة، ويحترم قدرات الأطفال التخيلية Paley, 2009, p. 123.

يدمج هذا اللعب كل ميادين وجود الأطفال، وعن طريقه يوسع الأطفال من قدرتهم الجسدية، ويطورون تفكيرهم وعلاقاتهم مع الآخرين، ويواجهون واقع عوالمهم المادية والاجتماعية، ويطورون الأفكار والطرق اللازمة للتصرف في عالمهم.

لقد كتب الكثير عن معاني اللعب المتعددة، فهذا اللعب الذي يجسد المشاعر بالمعرفة يدفع الأطفال «نحو الاكتشاف والمحاكمة والتفكير». Issacs quoted in Rudolph &Cohin, 1984, p. 95.

يساعد اللعب الأطفال على التفكير وإنعام النظر في البدائل واكتشاف ما لا يخطر على بال، وكل هذا يعد أمرًا أساسيًّا لنمو التفكير الناقد. وترى افيوغوتسكي Vygotsky 1978 أن اللعب التعاوني يساعد على تنمية الإدراك والمعرفة عند الأطفال، لأنه يأخذهم إلى ما يتخطى قدراتهم الكامنة. لقد جمع الباحثون في الآونة الأخيرة كمًّا متزايدًا من الأدلة التي تبين أن قدرات الأطفال سوف تضعف على المدى الطويل إذا افتقر الأطفال لفرص ممارسة اللعب الافتراضي ذي النوعية العالية. (بيرجن، 2002، ص 6) Bergen, 2002, p. 6، (تقصد بذلك قدرات الأطفال المرتبطة بما وراء الإدراك والمعرفة، وحل المشكلات، والمعرفة الاجتماعية، والمرتبطة أيضًا بمعرفة أصول القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم).

تنظر المدرسة والكاتبة فيفيان غوسن باليه Vivian Gussin Paley إلى اللعب على أنه عمل الأطفال الخطير والضروري Paley, 2009, P. 123، ففي حالات اللعب المثير يلعب الأطفال العديد من الأدوار الاجتماعية، وهذا ما يساعدهم على اكتساب (توازن عاطفي) Issacs, in Rudolph & Cohen, 1984, p. 85 تشمل الموضوعات والأدوار التي يستكشفها

الأطفال عن طريق اللعب معانيَ قوية، مثل موضوعات الأشخاص الجيدين والأشخاص غير الجيدين، والسلطة والضعف والعنف، والمرض والموت وحالة الضياع والسجن، والبيت والأمهات والآباء والأطفال، والحيوانات، والأبطال الخارقين والأخوات والأخوة المتسلطين.

قد تتطور القصص على مدى أيام عدة، وتشتمل على أطفال مختلفين لهم وجهات نظر وأوليات مختلفة، وعن طريق ابتكارهم حوادث درامية وتمثيلها والاستماع إلى قصص الآخرين فإن الأطفال يندمجون مع بعضهم بعضًا، وهذا ما يشكل نتيجة مهمة من ناحية النمو من الناحية الاجتماعية، ويستطيع الأطفال عن طريق اللعب تقبل القيود الاجتماعية، ومناقشة الفروق بين أمنياتهم وأمنيات الآخرين، وهذا يمثل نقلة مهمة نحو تحقيق الانضباط الذاتيّ Cooper, 2009, p. 31.

تبين بالي Paley أيضًا قيمة تجارب القصة وسردها في قراءة الأطفال وكتابتهم في المدة اللاحقة، يُدخل اللعب الأطفال بصورة كاملة إلى الحوار والشرح والتخيلات المفصلة والهندسة الاجتماعية والتلميحات الأدبية والتفكير المجرد.

إن لعب الأطفال المستند إلى الخيال الجامح واضح وجليٌّ في فصول هذا الكتاب، وتقر ايفون سميث Yovonne Smith في (الفصل الثاني) بأن استخدام الأطفال للألعاب اليدوية ينطوي على الرياضيات واللعب المثير، وفي (الفصل السادس) نجد أن لعب الأطفال المثير وسردهم القصصي في منطقة المكعبات يشكل عنصرًا ضروريًا في أثناء تطور فهم الأطفال للعبة الليناني، ويظهر ذلك عن طريق تدوين نصوص الأطفال، وتعطي ربيكا بيردت Rebecca Burdett قصص الأطفال وزنًا وقوة أكبر، في الغرفة الصفية لايرون نايمارك Aaron Neimark في (الفصل الثامن) نجد أن اللعب التخيلي في طرائق حل الصراع يزيد من قدرة الأطفال على تطبيق هذه الطرائق في مواقف حقيقية، وتقدم هذه الأنشطة المنطلقة من المبادرة الذاتية للأطفال أيضًا الأساس لتطوير منهجية في التعلم تتصف (بالحماس والشغف) والتي تعدّ من بين الأسس الحاسمة في النجاح في المدرسة. Hyson, 2008, p.2.

تكمن الوظيفة الأخرى للعب التخيلي في زيادة فهم الأطفال للطرق المختلفة لمعرفة العالم حولهم، وطبقًا لما تقوله المربية Karen Gallas 2003 فحين يتظاهر الأطفال بالقراءة فإنهم يلعبون دور القراء، وهذا بمثابة خطوة أولى مفيدة ليصبحوا قراء، وحين يصنع الأطفال متحفًا صفيًّا في (الفصل السادس) فإن لعبهم هذا يفتح أمامهم عوالم اجتماعية وثقافية، مثل (الأشياء التي يصنعها الناس)، وعوالم علمية مثل (الحيوانات التي لها أربعة أرجل).

اللغة ومعرفة القراءة والكتابة في رياض الأطفال

«كلما كانت درجة العاطفة أو الانخراط الشخصيَ في موضوع المحادثة أكبر كان احتمال التعقيد البنيوي أكبر».

– C Cazden, quoted in C & H Rosen, 1973

تستلزم المناهج المتكاملة وجود حالات المحادثة، وهذا ما يساعد على اكتساب الأطفال الأساسيات المهمة لمعرفة القراءة والكتابة، فلدى الأطفال أشياء يتحدثون عنها، ولديهم زمن الحصة الدراسية للاتفاق والاختلاف.ويحفز الاهتمام الحقيقي بالمادة الأطفال للتعبير عما يعرفونه وما يلاحظونه، فبعد أن تعلموا شيئًا عن عملية التدوير يصبح أطفال رياض الأطفال في (الفصل الثالث) ملتزمين بتعليم الآخرين وابتداع العبارة التي تقول: «قل للناس أن يخبروا مزيدًا من الناس»، يتحدث الأطفال ويستمعون لبعضهم بعضًا طوال اليوم ولأهداف متنوعة، يتحدث الأطفال في الغرفة الصفية لايرون نايمارك Aaron Neimark عن تسوية النزاعات، وحين يستعمل الأطفال اللغة في طريقة محفزة Rosen, 1973. P. 38 فإن متطلبات التواصل تدفع باللغة إلى الأمام، هذا الأمر يمهد للجدل حول تمكين الأطفال من الوصول إلى مستويات مواد القراءة جميعها؛ كما تفعل مارغريت بلاكلي Margret Blachly وأندريا فونيسكا Andrea Fonesca في (الفصل السادس)، هنا ليس الأطفال محصورين في نصوص مرتبة حسب المستويات في إطار بحثهم عن معطيات حول الموضوعات المنتقاة ذاتيًا، ذلك أن الأطفال يختارون الكتب المهمة لهم.

حيـن يتحدث الأطفال ويسـتمعون ويبحثون عـن المعنى في الكتب، فإن النمو في معرفة القـراءة والكتابة يغذي شـعور الكفـاءة لديهم، ويزيد مـن التزامهم بتعلم القـراءة والكتابة، فيوسع هذا العدد الضخم من منافذ التعبير مفاهيم الأطفال على تحديد من هم، وما الذي يستطيعون فعله، إنها تدفع المتحدثين المحجمين خطوة إلى الأمام للوصول إلى كلام ينطوي على ثقة أكبر، كما هو مبين في العديد من الفصول.

إن معظـم تعلـم القراءة والكتابة الظاهر في الفصول اللاحقة مدمج في أنشـطة يحفز الأطفال على القيام بها، وهذا ما يتناقض مع ما يجري في رياض الأطفال النموذجية، حيث يقضي الأطفال تسعين دقيقة يوميًا في أنشطة تعلم القراءة والكتابة بطرق وعظية تدرس كل مهارة بمفردها. Miller &Almon, 2009 في كل فصل من فصول هذا الكتاب يجمع الأطفال المعطيات من المقابلات والمناقشات، ومن النصوص -بما فيها تلك التي كتبوها بأنفسهم- إنهم يصلون إلى التآلف مع المواد المكتوبة، ويطرحون أسئلة المقابلات، ويدونون ملاحظات ويكتبون كتبًا، ويقدمون أفكارًا بطريقة شفوية وتصويرية، كما أنهم يطورون إحساسًا بالسرد القصصيّ عن طريق اختراعهم القصص الخيالية والواقعية.

فـي الغرفـة الصفيـة لدانـا روث يضـع الأطفـال بطاقـات تعريف علـى أجزاء الكرسـي المتحـرك (انظـر الفصـل الرابع)، وفي رياض الأطفـال التي وصفت في (الفصل السـابع) يضع الأطفال شاخصات للزوار من البشر والحيوانات للوصول إلى حدائق صفوفهم، يُعرَّض الأطفـال أيضًـا -بصـورة مسـتمرة- لقواعـد الكتابـة؛ وهي العلاقـة بين الكلمـات المنطوقة والمكتوبة، ولمعرفة أن تسلسلات محددة من الحروف تكون كلمات محددة، وهذه ممارسات متضمنـة فـي CCSS (مركـز رابطة الحـكام الوطنييـن) National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers, 2015.

في الغرف الصفية جميعها تولد دراسات الأطفال المفردات، فمثلًا؛ (متحف الكلمات) فـي (الفصل السادس) مسـجلة على بطاقات الكلمات، وتقدم معطيـات عن التطابقات بين الأحـرف والأصـوات. وفـي مثـال آخر تكمـن المهـارات التدريسـية للمعلّمين فـي الربط بين أحـرف معينـة وأصواتهـا، وهـذه مهـارة تأسيسـية مـن متطلبـات المجالـس المذكـورة آنفًا،

ومرساة في معاني تعلم الأطفال للقراءة والكتابة وأهدافها، وتتطابق من حيث الدلالة مع استعداد الطالب لفعله.

معظم الطلاب في هذه الفصول يتكلمون الإنكليزية غير الفصحى أو لغة غير الإنكليزية في البيت، بيد أن أحد أهداف المعلمين يكمن في تمكين الطلاب من اكتساب الكفاءة التواصلية، وأن يكونوا قادرين على التكيف والمشاركة والتفاوض بشأن مواقف تواصلية في عالمنا المعقد اجتماعيًا ولغويًا Genishi& Dyson 2009,p. 21.

يمكن أن يحدث هذا حين ينظر المدرسون في الفوارق اللغوية على أنها مصادر قوة وليست مصادر مشكلات Nero & Ahmad 2015.

ينتبه المدرسون إلى أهداف الأطفال في التكلم، وهذا ما يبقي الأطفال يتكلمون ويرسمون ويكتبون، بعدها يسمح المدرسون لطلابهم بالانتقال من ثقافة البيت إلى ثقافة المدرسة، Dyson 1993, p. 18 وهذا ما تفعله مارغريت بلاكلي Margaret Blachly وأندريا فونسكا Andrea Fonsca في غرفة الصف الثنائية اللغة كما في (الفصل السادس).

الرياضيات في رياض الأطفال

«يطور صغار الأطفال إستراتيجيات في الرياضيات، ويتعاركون مع أفكار رياضية مهمة، ويستخدمون الرياضيات في لعبهم، ويلعبون في الرياضيات».

H.P. Ginsburg 2006

يدخل الأطفال الروضة وهم يعرفون الكثير من المبادئ الرياضية، وذلك لأن لديهم تجارب مع الأشكال والأعداد والكسور، ومع موضوعات أخرى عن طريق الأنشطة اليومية. تستند الرياضيات في رياض الأطفال إلى المعرفة الموجودة عند الأطفال في الرياضيات، توسّع هذه المعرفة ويضفى الطابع الرسمي عليها، لكي يستطيع الأطفال أن يغوصوا بعمق في المبادئ والإستراتيجيات الرياضية، وتدخل الرياضيات جزءًا لا يتجزأ في الأنشطة الصفية والأعمال الروتينية، كما تبرز أيضًا في الحصص المخصصة للرياضيات، إن كلا الحالتين

مهمتان، فالرياضيات يجب أن تكون جزءًا من حياة الأطفال اليومية، مثلما يستفيد الأطفال أيضًا من المدة الزمنية المخصصة بصورة واضحة لتعلم الرياضيات.

في كل يوم تعلّمي ينخرط الطلاب في أنشطة تتضمن الحساب والتفكير الرياضي، فهم يعدّون ويطرحون ويقارنون، وينظرون إلى التقويم السنوي، ويعدّون ليكتشفوا أعداد الأيام وصولًا إلى يوم العطلة، كما أنهم يتتبعون عدد أيام المدرسة بكتابة الأعداد على قصاصة طويلة من الورق، وبذلك ينتجون خطًا عدديًا يستخدم للحساب تصاعديًا وتنازليًا. أيضًايضيف الأطفال يوميًا قشة إلى وعاء، وحين يصبح لديهم عشر قشات يصنع الطلاب حزمًا مكونة من عشر قشات، ويبدؤون بتخطي عملية العد بالعشرات، وهذه مهارة مهمة لفهم أساس النظام العشري للأعداد، ومن ثم فهم عملية الحساب التي تتضمن أعدادًا مؤلفة من رقمين، وفي منتصف السنة يصنع الأطفال حزمة من عشر حزم، كل حزمة من عشر قشات؛ أي حزمة مؤلفة من مئة، ويحتفلون باليوم المئة في المدرسة.

تؤكد الكثير من كتب الأطفال على العدد، كما تفعل ذلك الكثير من الأغاني والإيقاعات الموسيقية في الروضة والأناشيد، مثل (واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة/ مرة التقطت سمكة حية/ ستة، سبعة، ثمانية، تسعة، عشرة/ بعدها أعدتها ثانية/ لماذا تركتها/ لأنها عضت أصبعي هكذا/ أي أصبع عضت السمكة؟/ هذا الأصبع الصغير على اليمين[1].

حين يصطف الطلاب يجعلهم المدرسون يعدون الأرقام إيقاعيًا كل اثنين أو خمسة أو عشرة، وعند تزويدهم بالمواد التي تمتلك بالأصل خصائص رياضية (مثل الخشب الأملس والمكعبات الملونة ذات الإنش الواحد) وإعطائهم الوقت الكافي لاستخدامها بحرية ينخرط الأطفال في أنشطة رياضية ممتعة، مثل إيجاد رسومات هندسية متناظرة ذات ثلاثة أبعاد، وهذا ما عبر عنه أستاذ الرياضيات هربرت غنسبرغ Herbert Ginsburg بقوله: «اللعب العفويّ قد يستلزم محتوًى رياضيًا واضحًا» Ginsburg, 2006, p. 145. مثلًا: في (الفصل الثاني) يتضمن اللعب المثير للأطفال مفاهيم رياضية، وتلاحظ معلمتهم ايفون سميث

(1) يوجد الكثير من طرق تعليم الأرقام باللغة العربية على الانترنت ويستطيع المعلمون الاستفادة منها.

Yvonne Smith أن (العدد مهم بالنسبة إليهم)، إضافة إلى ذلك يستخدم الأطفال -بصورة طبيعية- التماثل والتسلسل والنموذج في الرسم والأشكال الهندسية.

تقدم المناهج المتكاملة الغنية الكثير من الفرص للتفكير الرياضي، فحين يدرس الأطفال المتاحف في (الفصل السادس) فإنهم يستخدمون مخطط فين Venn البياني Venn Diagram لتنظيم النواحي، مثل أماكن للحراس أو أماكن لتناول الطعام.

تتضمن الكثير من الدراسات أطفالًا يجرون المسوحات ويضعون المعطيات في رسومات بيانية، في صف ايرون نايمارك Aaron Neimark في (الفصل الثامن) يملأ الأطفال جداول وهم يحلّون النزاعات، ومن الملاحظ أنه حين يبني الأطفال بالمكعبات (انظر الفصول: الرابع، والخامس، والسادس) فإن العلاقات الرياضية تصبح بالغة الأهمية، فعند العمل بالمكعبات يقدر الأطفال ويقارنون أطوال الأشياء، ويتعلمون أسماء الأشكال الهندسية، ويستخدمون المفردات الخاصة بالرياضيات، مثل (أطول أو أقصر)، ويستبدلون كتلة طويلة واحدة بكتلتين قصيرتين.

تعد حصة الرياضيات أمرًا مهمًا أيضًا، وتصف ايرين هايد Erin Hyde في (الفصل الثاني) الأطفال وهم يلعبون ألعابًا رياضية تعلمهم الجمع ووضع قيمة كذلك في أثناء الوقت المخصص للرياضيات، ترينا المتخصصة في الرياضيات هولي فريمان Hollee Freeman الأطفال وهم يستخدمون الأشياء، ويرسمون ويكتبون كي يعبروا عن كيفية حلهم مسألة حسابية، إنها تحدد المبادئ التي يجب أن تحكم برامج الرياضيات، بما في ذلك عمل المجموعات الذي يشجع الأطفال على التفكير بصوت عالٍ، ويطور المفردات الرياضية لديهم، ويجعلهم منخرطين بنشاط في حل المشكلات مع أقرانهم، وكل ذلك يعد ميولًا ومهارات مهمة ومطلوبة للنجاح في المستقبل.

إن برامج الرياضيات المتسلسلة، مثل (استقصاءات في العدد والمعطيات والمكان) Russell &Economopoules et al, 2008، تشتمل على التعلم النشط، وتضمن اطلاع الأطفال على المفاهيم الرياضية بطريقة منظمة، حيث يستكشف أطفال رياض الأطفال بصورة نموذجية الشكل، ويضعون النموذج، ويسجلون معادلات بسيطة مستخدمين أشياء مادية،

وسواءً كان المنهاج تقدميًّا أو وعظيًّا أو إصلاحيًّا أو تقليديًّا فإنه يساعد المعلمين على تقديم الخبرات الضرورية لفهم رياضيّ متقدم على نحو كبير، وفهم العلاقات الرياضية من أجلهم هم.

دعم النمو الاجتماعي والعاطفي

«بما أن القضايا الأخلاقية تنطوي على علاقات متبادلة بين الأشخاص؛ فإن تعليم العواطف يعد ناحية حيوية للتعليم الأخلاقي».

M Brrealey, 1970.

خلال سنة في روضة الأطفال يطور الأطفال إحساسًا واعيًا بالذات، فحين ينخرط الأطفال بنشاط في عملية التعلم فإنهم -على الأرجح- ينظرون إلى أنفسهم كبشر يتمتعون بالكفاءة والقدرة على المعالجة 1988 - Cohen 1972، ويتمكنون من تدبير متطلبات حياة المجموعة. اقترحت الأبحاث التي أجريت على الغرف الصفية التي ترسب الأطفال الصلة الثنائية الاتجاه بين الوظيفة المثالية للأطفال كمتعلمين وإحساسهم بسلامة وضعهم، فحين يمضي أطفال الروضة كثيرًا من الوقت يتلقون تعليمًا عن طريق الحفر بالدماغ فإنهم يبدون أنواعًا من السلوك يشوبها التوتر، ويعبرون عن عدم ثقتهم بمقدراتهم، ويكونون أقل تقدمًا ونجاحًا في المهارات الحركية واللغوية الاجتماعية في نهاية السنة Berk, 2006. P. 22.

يعطي مؤلفو هذه الفصول الأطفال مددًا طويلة من الوقت، يستطيعون فيها أن يبنوا ويرسموا ويصفوا الأشياء، والمواد هنا متوفرة لخدمة أهدافهم، ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يوفروا التراكيب على صورة كتل، ويضيفوا إليها المزيد على مدى أيام عدة. وفي العودة إلى المشروعات يمكن أن يستمر للأطفال في الإبقاء على الأنشطة المعقدة على مدى مدد طويلة، وأن يدمجوا حالات الفهم ويعمقوها، وأن يطوروا المرونة والمثابرة التي ستخدمهم طلابًا وبالغين أكبر سنًا، ومن المهم أن توفر المدارس في المجتمعات ذات الخدمات البسيطة فرصًا تبدأ من رياض الأطفال بهدف تطوير صلات قوية مع المحتوى، ويستبعد أن ينظر الطلاب إلى التدريس والتعليم على أنهما غير مهمين فيتسربوا من المدرسة. Noguera 2007, p. 157. في هذه الغرف الصفية نجد أن الأنشطة تبني المجتمع، مثلًا؛ حين

ينشئ الأطفال المتاحف، ويزرعون الحدائق، ويكتبون المحاضرات، ويؤلفون قصة للصف، ويبحثون مع بعض بعضًا للوصول إلى رموز للكرسي المتحرك، ويناقشوا النزاعات؛ كل ذلك يسهم في بناء المجتمع الذي يعيشون فيه.

تقوي الأحاديث الهادفة والمشروعات التشاركية إحساس الأطفال بانتمائهم إلى المجموعة، ما يسهم في استقرارهم العاطفي واهتمامهم بالآخرين. في هذه الصفوف يطور الأطفال (العادات الحسنة) Charney 1997، وينمّون اهتمامهم بالآخرين واحترامهم لهم، فهذه الصفوف تخلق روح ثقافة المشاركة الديموقراطية، «فالعناية بالآخرين تُصقَل حين يعامل كل طفل باحترام، وتحدد قيمته بما يقدر عليه من مساهمات في حياة المجتمع» Brealey, 1970, p.143.

كما ينمي مجتمع الصف الانضباط الذاتيّ، وخلال مدة يصبح الأطفال قادرين على ممارسته، حيث يوفر التزامهم بالعمل واللعب والصحبة الأسباب للعيش وفقًا للتوقعات الاجتماعية التي تنظم حياة الغرفة الصفية، حين تسير الأمور بصورة غير صحيحة (مثل الانهيار الحتمي لكتل الأبنية أو أعمال التنظيف المكثفة) فإن أهداف الأطفال المشتركة تقدم لهم الحافز لاستعادة النظام، هنا نجد أن توجيه المدرس الحازم في ما يتعلق بالتوقعات أمر ضروري أيضًا لكي يتمكن الأطفال من التحكم بمشاعرهم.

وكما لوحظ آنفًا فإن أطفال الخامسة من العمر يمكن أن يحتاجوا إلى أن يوجهوا نحو السلوك الاجتماعي المقبول Cohen, 1972 - 1988. P. 66، وسيفيد الأطفال من هذه المساعدة في اكتساب البصيرة اللازمة للنفاذ إلى دوافع الآخرين، وكذلك في تعزيز مهاراتهم الاجتماعية، ففي صف ايرون نايمارك Aaron Neimark يطّلع الأطفال على الأعمال الروتينية التي تنظم حلهم للنزاعات، وهذه الأعمال الروتينية تقدم لهم ملكية الحل (انظر الفصل الثامن)، وتعدل ايرن هايد Erin Hyde الأعمال الروتينية الصفية بناءً على إدارة التحديات التي أوجدتها المجموعة والتي تسبب بها كل طفل (انظر الفصل الثاني)، ولا يستطيع أي مدرس الحفاظ على النظام بالجوائز والتهديدات والعقوبات.

يمكن للمشكلات السلوكية أن تستمر بالرغم من المناهج المشوقة وجهود المعلمين لخلق بيئة صفية تتسم بالعناية، بيد أن جهود المدرسين ستثمر على المدى البعيد عند ابتعادهم عن الإستراتيجيات العقابية (التي لا تسبب الخجل للأطفال)، واستخدامهم إستراتيجيات إيجابية، وبحثهم عن مجالات يمكن أن ينجح الأطفال فيها، وسعيهم إلى هدف مشترك مع العائلات، والتركيز على خلق جو يشعر الأطفال من خلاله بالأمان والقدرة على الإنتاج.

يحدث النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال في سياق كل شيء يجري في غرفة الصف، وهذا ما تم تسليط الضوء عليه في صف دانا روث، الذي تعمل فيه على تقوية التعرض العاطفي للأطفال وتفكيرهم حين ينعمون النظر في تجنب أحد زملائهم المدرسة ويخادع في ذلك، (انظر الفصل الرابع). ولأن الأحداث التي تجري في غرفة الصف تنقل قيمًا أخلاقية تُعدّ الحياة الصفية بذلك -كما رآها ديوي مشروعًا أخلاقيًّا.

العواقب التعليمية للفقر

«من بين الأطفال الأمريكيين جميعهم هناك 44% يعيشون في عائلات ذات دخل منخفض، وهناك تقريبًا واحد من بين كل خمسة، أي 22%، يعيشون في عائلات فقيرة».

Y. Jiang, M. Econo& Skinner, 2015

أدرك النشطاء الاجتماعيون منذ مدة طويلة النتائج التعليمية غير الجيدة على السكان ذوي الدخل المنخفض Kozol, 1991، إن المعطيات المتراكمة التي قدمتها المبادرات الفيدرالية الأخيرة جعلت من التناقضات بين المجموعات السكانية أكثر وضوحًا وأكثر أهمية من الناحية السياسية، ويعتقد محررو هذا الكتاب أن التحسن الحقيقي والدائم في حياة أطفال المدارس يتطلب تغيرًا في المدرسة، وإصلاحات تعالج بصورة مباشرة المظالم الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، ويبدو أن الإرادة السياسية لعلاج هذه المظالم مفقودة، وإذا وضعنا المسؤولية على المعلِّمين؛ فهل يُعفى المجتمع من مسؤوليته عن عدم توفير الظروف الاجتماعية التي تزدهر فيها العائلات والأطفال، وكذلك عن إيجاد بيئات تعليمية ذات مصادر جيدة؟.

إن الكثيـر مـن الغرف الصفية في الفصول اللاحقة تقع في المجتمعات ذات الخدمات البسـيطة، وقبـل تفحص الآثار الضـارة للفقر، فإن من الضروري أن نشـدد على نقاط القوة الكبيـرة التـي يدخلها النـاس إلـى حالات الظـروف الصعبة، فإننـا نلاحظ أن هنـاك القليل القليـل مـن الدلائـل على استحواذ الأمراض على أعـداد كبيرة من أطفـال العائلات متدنية الدخـل وعائـلات الأقليـات، Bowmann, 1999, p. 288، كمـا يمتلك الأطفال فـي المجتمعات الفقيـرة كفـاءات مهمة، مثل إحساسـهم بالاسـتقلالية والمسـؤولية والمرونـة، والقدرة على القيـادة والتقمص العاطفـي للآخريـن، وقـدرات عملية قد يفتقـر إليها الكثير مـن الأطفال المحظييـن، وهـذه ميـزات غيـر معروفـة وغيـر مقدرة فـي الغـرف الصفيـة Larcan, 2011. تعكـس الفجـوة في الإنجازات -إلى درجة ما- فجوةً بين مـا يعرفه طلاب العائلات المتدنية الدخـل ومـا يسـتطيعون فعله، أي بيـن ما تعلموه فـي العائلـة والمجتمع والمعرفـة والمهارات الأكاديميـة المحـددة والمهـارات التـي تقدرهـا المدارس، Bowmann & Ray 2012, p. 85. ويمكن أن يواجه الأطفال تحديات مهمة نتيجة فقد العائلات، ولون البشرة، والعرق، واللغة، ومكانـة المهاجريـن، والمسـتوى التعليمي، كما تواجه الكثير من العائـلات عبئًا مضاعفًا من الآثار المباشرة للعنصرية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك زيادة حالات العجز في الأنظمة المدرسية المتدهورة منذ زمن بعيد.

يمكـن أن تكـون المدارس فـي المجتمعـات الفقيـرة علـى معظم قياسـات الجـودة.... والتمويـل مفتقـرة إلـى الكفايـة بصـورة محزنـة.Noguera&Akom, 2000 ويمكـن أن تضـع الحواجـز في طريـق نجاح الطلاب الأكاديمـي. وقد يدرك المعلمون غيـر المرتاحين حالات العجز التي تعميهم عن نقاط القوة عند الأطفال، ومن ثم فإن التوقعات المنخفضة للمعلّمين تؤثر في الأداء المدرسـي للأطفال Sleeter, 2005، كما تؤثر المشـكلات الأخرى (مثل السـكن السيئ، والتغذية السيئة، وقلة الوظائف، والجريمة، وسجن أفراد العائلة) في قدرة الأطفال علـى الإبـداع داخل البيئات التعليمية وخارجها. عند دخول الأطفال للمدرسـة نجد أن هنـاك تناقضـات مهمـة بين الطـلاب القادمين من عائلات ذات دخل متوسـط أو من عائلات ذات دخل منخفض، «فبعض الطلاب يصلون إلى المدرسة جاهزين للقراءة والحساب والمشاركة فـي أنشـطة بنيوية، فـي حين أن الطلاب الآخرين يناضلون كي يحـددوا الأحرف والأعداد أو اتباع التعليمات البسيطة». Grindal et al, 2012, p.13.

إن الأطفال عند النقطة المنخفضة من مقياس المكانة الاقتصادية والاجتماعية يسمعون كلمات أقل من الأطفال عند النقطة العليا، وهذا يمثل تناقضًا يتطابق مع المعدل التفاضلي لنمو المفردات Hart & Risky, 1995، ولهذه الفروقات تأثير عميق على عمل المدرسة؛ لأن التوقعات المدرسية تنقل عن طريق اللغة، كما أن ظروف العائلة تؤثر في قدرة الأطفال على الانخراط بصورة كاملة في الأنشطة المدرسية، ومرونتهم في تحقيق إنجازات أكاديمية، وقدرتهم على العمل بصورة جيدة مع الآخرين.

لقد أدرج الأطفال ذوو المعدل المنخفض في مقياس المكانة الاقتصادية والاجتماعية ميادين النمو هذه، والصعوبات العاطفية تتفاقم نتيجة الفجوات اللغوية، فحين يحضر الأطفال الذين يفتقرون إلى المقدرات الضرورية لتحقيق النجاح في مدارس فقيرة المصادر؛ فإن النتائج المترتبة على ذلك مدمرة، وهنا من المتوقع ألا ينجح الطلاب كطلاب ويبقوا في المدرسة ويتخرجوا، بل تعرّفهم المدارس والمجتمع بأنهم فاشلون، وما يدعو إلى الحزن أنهم يرون أنفسهم فاشلين.

يميل الآباء وصناع السياسة إلى تفضيل الطرائق الوعظية، التي تركز على نطاق ضيق من المهارات الأكاديمية، في إطار سعيهم لتحسين المدارس في المناطق منخفضة الدخل، وإغلاق فجوة الإنجاز Lareau, 2011, p. 410. لقد أشارت الدراسات إلى أن المدارس والصفوف ذات النسب العالية من أطفال العائلات متدنية الدخل وأطفال الملونين تقدم تعليمًا يتسم بالطابع الوعظي، أكثر من المدارس التي تضم بصورة رئيسة أطفال الطبقة الوسطى والأطفال البيض Early et al, Zolo & Stipek, 2004.

يستمر فرض التعليم المتمركز حول المدرس بالرغم من وجود الدلائل أنه «حين لا تكون التجارب الصفية متناغمة مع احتياجات التطور عند الأطفال والخصائص الفردية فإنها تقوض تعلم الأطفال بدلًا من أن تدعمه» Berk, 2006, p. 22.

يرفض المدرسون في هذا الكتاب هذه المنهجية، إنهم يستطيعون الدخول في علاقة جديدة مع تعلم طفل لم يكشف عن اهتماماته في المدة السابقة، عن طريق بصيرتهم في رؤية أفعال الأطفال، Will, 2005, p. 125 إن في وسعهم أن يساعدوا الأطفال في رؤية أنفسهم

كمتعلمين، إذ لا توجد هناك موضوعات خارج الحدود المسموح بها، كما أن المدرسين ينتبهون انتباهًا شديدًا للتعليقات والأفعال التي يمكن أن تكشف اهتمامات الأطفال الحقيقية وحب الفضول لديهم بشأن عالمهم، حين يوفر المدرسون مكانًا ومنبرًا آمنًا للأطفال ليفكروا ويتكلموا عن اهتماماتهم الحقيقية وواقعية عوالمهم؛ فإن الأطفال يشعرون بإحساس الانتماء.

يدرك المدرسون أيضًا أهمية كسب ثقة العائلات، فهم ينظمون حفلات ترحيب صفية للعائلات، ويدعونهم إلى أن يكونوا جزءًا من الحياة الصفية، فتسهم العائلات بالقصص ومعرفة الموضوعات التي يدرسها الأطفال، كما تشارك في بعض الأنشطة مع الصفوف. ينقل المدرسون ما يتعلمه الأطفال وكيفية تعلمه، ويوضحون عملية التعلم عن طريق العروض والرسائل والمعارض الصغيرة والمحاضرات والاحتفالات وأفلام الفيديو، وحين تلعب العائلات دورًا ما فإن المدارس تصبح مرتبطة بالجزء الآخر من حياة الأطفال، ويصبح الأطفال أكثر حضورًا في الغرفة الصفية.

يعمل المدرسون في غرفهم الصفية ومجتمعاتهم المدرسية في هذا الكتاب على تخفيف آثار الفقر بقدر ما يستطيعون، ويتصرف المدرسون بناءً على قناعتهم بأن الأطفال جميعهم -سواءً كانوا أغنياء أو فقراء- يستحقون أن ينظر إليهم على أساس شخصياتهم وما يقدمونه إلى التجربة التعليمية.

المساءلة والمعايير

«ترسي المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS) خطوطًا إرشادية واضحة ومتسقة لما يجب على كل طالب معرفته، وما يمكن أن يكون قادرًا على فعله في الرياضيات وفنون اللغة الإنكليزية من دار الحضانة حتى الصف الثاني عشر».

مركز رابطة الحكام الوطنيين لأفضل الممارسات ومجلس مسؤولي المدارس الحكومية الرئيس «ما الذي يجب على الآباء معرفته» National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers, "What Parents Should Know," 2015

إن أهداف التوجه إلى المساءلة والمعايير أهداف جديرة بالثناء، فهي ترمي إلى تخفيف المظالم التعليمية، وتحسين التعلم للطلاب جميعهم. نركز هنا بصورة خاصة على

المعايير الحكومية الأساسية المشتركة والتي يؤكد الكثير منها على أهداف تعليمية عريضة، وتجسد الغرف الصفية الغنية التي تركز على الطالب غالبية هذه الأهداف، فمثلًا؛ تناقش كل من مارلين مارتينيز Marilyn Martinez ايفون سميث Yvonne Smith مراجعة المعلمين في مدرستيهما المعايير الحكومية الأساسية المشتركة. لقد رأت كل من مارلين ايفون أن المنهاج القائم على المكعبات والظاهر والبنية ودراسة الحيوانات وإجراء المسوح يتطابق مع الأهداف العديدة للمعايير الحكومية الأساسية المشتركة، فالرياضيات ومعرفة القراءة والكتابة كانت تأتي من أنشطة طبيعية متناسقة. لقد طبقت معايير فنون اللغة الإنكليزية في صف ربيكا بيردت Rebecca Burdett (الفصل الخامس) حين يتذكر الأطفال تفاصيل نص عن حياة قبيلة اللينابي الهندية وكذلك في صف هولي فريمان Hollee Freeman التي تصف في (الفصل التاسع) الأطفال الذين يفهمون عدد الطلاب الحاضرين حين يعرفون عدد الطلاب الغائبين.

بيد أن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة تستحق قراءة نقدية من وجهة نظر تقدمية، ففي حين لم تحدد المبادرة الخاصة بهذه المعايير كيفية تعلمها فإن الضغط الممارس لتلبيتها قد نتج عنه فرض مناهج صارمة ومعيارية وتقويمات سنوية على المستوى الحكومي والمحلي؛ فمديرو المقاطعات الذين يراقبون تنفيذ تطبيق هذه المعايير يكون لديهم -غالبًا- النزر اليسير من الخلفية التعليمية عن الطفولة المبكرة، وأحيانًا لا يمتلكونها ألبتة (كما سنرى في الفصلين: السابع والعاشر)، ونتيجة لذلك تُهمل الاحتياجات الصفية الحقيقية، وتوضع القرارات حول طريقة تدريس المادة وزمانه بعيدًا عن جلوس الأطفال والصغار فعليًا يومًا في المدرسة ويومًا خارجها Perrone, 1999, p. 3، إضافة إلى ذلك يُختبر الأطفال بناءً على إيفائهم بمعايير مستوى الصف من عدمه، وينطوي الفشل في تلبية ذلك على أمر كبير بالنسبة إلى الأطفال والمعلمين والمدارس والمقاطعات.

إن الضغط الممارس على الأطفال والمعلمين ضغط جاد على نحو خاص؛ لأن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة تضع معايير بوصفها نقاط علام لكل مرحلة صفية بدلًا من أن تكون مصادر أمنيات، إن إدراج المعايير بوصفها نقاط علّام لنهاية كل مرحلة دراسية يتجاهل حقيقة النمو غير المتسق للأطفال، ويرى المربي بيفرلي فولك Beverly Foll, 2014

بأن أهداف الإنجاز يجب أن توضع في إطار المدة الزمنية للنمو بدلًا من وضعها في إطار توقعات عمرية صارمة عن المرحلة الدراسية. وبكلمات أخرى يجب تنظيم المعايير والأهداف بطريقة متداخلة ومتشابكة للأعمار من أربعة إلى ستة، ومن خمسة إلى سبعة، وهكذا دواليك. إن وضع المعايير بهذه الطريقة يعطي صغار الأطفال (أي أولئك المولودون في الربع الأخير من السنة) مزيدًا من الوقت لتحقيق هذه المعايير. تعكس معايير ELA التوقع بتمكن الأطفال من القراءة في نهاية مرحلة دار الحضانة، وهذا التوقع سابق لأوانه بالنسبة إلى الكثير من أطفال الحضانة، ويتمخض عن ضغط ينتج عنه التوتر Almon, 2013, Carlsson – Paige et al, 2015 وينطبق هذا الأمر أيضًا على بعض معايير الرياضيات، فمثلًا: يصعب تحقيق المعيار الموضح في (الفصل التاسع) حول تفكيك الأعداد من 11 إلى 19 بالنسبة إلى بعض أطفال دور الحضانة، ولكن تحقيقه سهل بالنسبة إلى الأطفال ممن هم في الصف الأول.

بمعنى أدق، تنطوي المعايير الحكومية الأساسية المشتركة على خلل كبير، فالوصول إلى أهداف المرحلة الدراسية الواحدة يكون عن طريق رسم خارطة مرجعية لتوقعات التخرج من المدرسة الثانوية، ويحرف التركيز على الأهداف النهائية انتباه الأطفال عما يعرفونه حاليًا وما يفهمونه وما يستطيعون فعله؛ فهذه المعايير تؤكد الأهداف النهائية على حساب المقدرات الحالية وهي تضحي بالتعلم الحالي لتحقق تعلمًا مستقبليًا.

يحدد جون ديوي: «إن الطفل يجب أن يستمد من تجربته الحالية كل ما فيها ليستخدمها في الوقت الذي يمتلكها». ويمضي ديوي قائلًا: «حين تُهيّأ النهاية الضابطة للخطة التعليمية فإن احتمالات الحاضر يضحّى بها لحساب مستقبل افتراضي». لقد أصبحت المعايير الحكومية الأساسية المشتركة النهاية الضابطة للتعلم، وهذا ما استبعد أن تصمم التجارب الصفية بطريقة ما بحيث تشمل الاحتمالات والإمكانات.

إن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة وغيرها من الإجراءات التي تمليها المساءلة تجبر المعلمين على الاختيار بين التميز في التعلم (الذي يقاس بطريقة هزلية لا مفر منها عن طريق الاختبارات المعيارية) وما بين المنهجيات القائمة على المعالجة (التي تسمح للأطفال أن يبحثوا عن المعاني)، وهكذا فإنه حتى حين يكون للمعلّمين بعض الخيار في

الطرائق التعليمية فإنهم -على الأرجح- سيستجيبون لضغط الاختبار، ويستثمرون المواد التي تبعد دور المدرس والتي تستثني الموضوعات الغنية الضامنة لوجود وجهات نظر عديدة والكثير من مستويات المشاركة Weber, 1991, p. 11. ونظرًا لأن المعلمين -غالبًا- يجرؤون أكثر وأكثر على تبرير كل ناحية من تدريسهم وضبطها فسيفضلون الأجوبة المقرّة سابقًا على تفحص الأطفال المستمر والبريء للأدلة الملاحظة. (PP. 11, 12).

يشير المربي الناقد فيتو بيروني Vito Perrone, 1999 إلى أنه في المواقف النشطة التي تُحترم فيها عواطف الأطفال وأهدافهم «تطوَّر معايير جديدة وأكثر تعقيدًا طول الوقت». (p. 9).

توحي تعليقات بيروني بأن معيارًا قيمًا حذف من المعايير الحكومية الأساسيّة المشتركة، وهو أن عمل الأطفال يجب أن يعني الكثير لهم وللآخرين، وأن يكون المعلمون مسؤولين عن هذه المعايير وأمام الأطفال وعائلاتهم والمجتمع.

يكمن عمل الأطفال في الفصول اللاحقة في رغبتهم القوية لاكتشاف الأشياء، وربط المعرفة الجديدة بالقديمة، ونقل ما يعرفونه، والمدرسون هم من يُمكّن هؤلاء الأطفال من ذلك. إن المعلمين هم من يوجدون الزمان والمكان لحدوث ذلك، وهم من يراقبون ويصغون حين يخترع الأطفال طرقًا، وهم من يتفحصون أعمال الأطفال ويتخذون قرارات بشأن خطواتهم الآتية.



الفصل

2

روضة الأطفال: أين تبدأ وإلى أين تتجه؟

إيرين هايد، مارلين مارتينيز وإيفون سميث

Erine Hyde، Marlyn Martinez and Yvonne Smith

تبدأ مدرسة Central Park East التي أسست عام (1974م) التدريس من مرحلة ما قبل الروضة وصولًا إلى الصف الخامس، وتقع في هارلم الشرقية في مدينة نيويورك، كانت هذه المدرسة الرائدة في التعلم الابتدائيَ التقدميّ على مدى ثلاثة عقود، ويمثل عدد طلاب هذه المدرسة البالغ مئتي طالب طيفًا واسعًا من الخلفيات الاقتصادية والعرقية واللغوية، وصفوف هذه المدرسة تضم طلابًا من أعمار مختلفة. كان هناك أربعة وعشرون طالبًا في صف إيرن هايد Erin Hyde وهو الصف الأول في الروضة، وثمانية عشر طالبًا في صف يوفوني سميث Yvonne Smith وهو صف الأطفال ما قبل الروضة، واثنان وعشرون طالبًا في صف مارلين مارتينيز Marlyin Martinez الذي يضم أطفال الصف الأول في الروضة.

الجزء الأول: أين تبدأ روضة الأطفال؟

ايرين هايد

التدريس عمل يتسم بالإثارة؛ لأن كل عام دراسي يكون مختلفًا عن غيره من الأعوام الدراسية، حتى إذا كنت تدرس المرحلة الدراسية نفسها سنة بعد سنة، سيكون الأطفال هم أنفسهم وكل طفل مختلف عن الآخر، وسيكون دخولهم إلى المدرسة دخولًا مختلفًا عن دخول زملائهم في الصف، يشمل ذلك الصداقات والمنهاج والمواد حتى حين يكون المنهاج الذي تفرضه السلطات المنهاج نفسه.

التقاء الطلاب حيث هم

يبدأ المدرسون الناجحون من حيث الوضعية الحقيقية للأطفال، لا من حيث مؤشرات العمر الزمني لهم أو نقطة البدء التي يمليها المنهاج عليهم، وهكذا علينا أن نذهب إلى الأطفال

حيث هم، وأن نعيد النظر -غالبًا- في طريقة تقديم المنهاج والتخطيط ليومنا الدرسي، وفي أسلوب العمل مع كل طفل بمفرده كي ندرس الأطفال بواسطة طرائق يتعلمون بها.

أبرزت السنة الماضية لي أهمية لقاء الأطفال حيث هم، فأنا أدرّس في روضة تضم أعمارًا مختلطة، وتحديدًا الصف الأول، وكان هذا الصف واحدًا من أصغر الصفوف التي درستها في أثناء مسيرتي التدريسية على مدى إحدى عشرة سنة. لقد شعرت بأنني أدرّس صفًّا أطفاله في الرابعة من العمر، حينئذ ما الذي يفعله المدرس في هذا الموقف؟ كيف لي أن أنجح مع هذه المجموعة من الأطفال الصغار الصاخبين والجامحين والقلقين والمهتاجين والمحبين والحادين؟ يحكي هذا الفصل قصة رحلتي هذه.

في كل سنة أبدأ في ترتيب صفي في شهر آب، حيث يكون لدي عدد كبير جدًا من المواد، ولكن هذه المواد لا تحدث مظهرًا لافتًا في اليوم الأول من المدرسة، يستغرق مني الأمر وقتًا لأفتتح صفي في بداية السنة، والتوقيت هنا يعتمد على الأطفال. تشتمل خيارات زمن العمل على بناء وحدات المكعبات والمكعبات الجوفاء والرسم والطبخ ووضع الملصقات والكتابة والرسم والرياضيات والأحجيات. لا يوجد هناك مقصات لوضع الملصقات، فقط هناك الأشكال الرئيسة مثل نماذج كتل لأغراض الرياضيات، معظم رفوف المكعبات مغلقة، والمتوافر من الألوان الأحمر والأصفر والأزرق، ويبدأ الطبخ بأمر بسيط مثل طهي قطعة بسكويت رقيقة بالمربى.

هذا العمل فعل متعمَّد، فأنا أريد أن يتعرف الأطفال إلى الغرفة، ويمكن أن تتحقق هذه المعرفة فقط إذا لم تكن الغرفة مكتظة بالمواد، يحتاج الأطفال لتعلم أين يوضع كل شيء، وكيف تتم أعمال النظافة، تشمل خيارات زمن العمل التي أقدمها خلال الأسبوع الأول على الألوان الرئيسة، فيجب على الأطفال أن يتعرفوا إلى هذه الألوان أولًا ويتعلموا كيفية مزجها ومطابقتها، ومن ثم يمكنهم الانتقال إلى الألوان الثانوية التي يمكن للأطفال اكتشافها في أثناء تعلمهم للألوان الرئيسة.

توحي لي مطالب الأطفال الآتية جميعها بأنهم مستعدون لأعمال إضافية: (أحتاج إلى كتلة مستديرة لبنائي)، (أحتاج إلى مقص لأقطع هذه الدائرة)، (أحتاج إلى أناس

وهميين لبناء المكعبات هذا)، (أحتاج لونًا أخضر). بعد هذه الطلبات أستطيع أن أبدأ المرحلة الثانية من زمن العمل، وأخرج لونًا آخر، وأفتح رفًّا آخر للكتل. بالوقت نفسه أستمع لطلبات الأطفال الفردية، وعليّ أن أضع نصب عيني أن الصف ككتل يمكن ألا يكون مستعدًّا للخيارات الإضافية.

إن أحد أعمالي أن أنظر إلى المجموعة على أنها كلٌّ متكامل، وبالوقت نفسه يتعلم كل طفل فيه بأنه واحد من مجموعة.

إدخال التعديلات

تعامل صفي جاهدًا في السنة الماضية مع المدد الانتقالية، حيث تعامل مع المواد بحذر، وأنجز أعمال النظافة بصورة مستقلة، وتعلم الجلوس في أثناء اللقاءات. لقد انطوت المهمات التي تتطلب انضباطًا ذاتيًا (مثل الجلوس للتشارك في جلسة للرياضيات، أو تنظيف اللعب على الطاولة الجافة) على صعوبة كبيرة، كان الأطفال يحتاجون إلى إشراف الكبار ودعمهم مع إبقاء التركيز على المهمة. في لحظات التعارك هذه كان الأطفال يستنسخون السلوك غير الجيد لبعضهم بعضًا ويغذون مشاغبة بعضهم بعضًا، وإذا قدمت لهم مزحة بسيطة ينفجرون في ضحك طويل جدًّا يتطور إلى نوبة من القهقهات،حيث كان كل منهم يجعل الآخر يضحك بحيث تستمر دائرة الضحك.

حاول أن تقرأ قصة مضحكة لصفك وبعدها اطلب إلى الأطفال أن يستريحوا، حاول فقط أن تطلب إليهم أن يستريحوا، لا بد أن ينبثق شيء، وإلا سوف أمضي يومي وأنا أدير الأطفال بدلًا من إنجاز عملي الحقيقي في مساعدتهم لتطوير إحساسهم بالذات، وإيجاد روابط بين بعضهم بعضًا، وأوسّع فهمهم للعالم وأعمّقه.

البرنامج اليومي

لكي أجعل من هذه السنة سنة مثمرة بدأت بتعديل برنامجي اليومي الاعتيادي، إنه غير مناسب لهذه المجموعة، كان لهذا الصف كمٌّ هائل من الطاقة التي لا بد أن تنطلق، وكانت

ستنطلق بالأحوال جميعها. احتجت إلى أن أفهم كيف أنظم اليوم لأوفر للأطفال وقتًا كافيًا لإطلاق طاقتهم، وكان بوسعي أن أصل بالوقت إلى حده الأقصى حين كان الأطفال داخل الغرفة الصفية يتمتعون بتركيز كبير.

خارج الغرفة الصفية: كان الحل الأول -وهو حل واضح- يتمثل في إعطاء الصف متسعًا من الوقت ليلعبوا خارج غرفة الصف، لقد كنت دائمًا أؤمن بقوة بلعب الأطفال خارج غرفة الصف، ولا أعني زمن اللعب المنظم في الجمباز بالرغم من أن ذلك له مكانته أيضًا، إنني أتحدث عن الوقت الحر لصناعة ألعاب وهمية وتنظيم ألعاب للمجموعة، والجري والقفز والتخطي والتسلق واستكشاف الطبيعة، ودائمًا أخصص في برنامجي ثلاثين دقيقة كل يوم لوقت اللعب خارج غرفة الصف، بغض النظر عن حالة الطقس، وفي بعض الأيام نخرج سويًّا مرتين في اليوم.

يعزز الذهاب إلى خارج غرفة الصف وجود أطفال سعداء ومركزين ومسترخين، وهذا بدوره يعزز وجود معلّمين سعداء ومركزين ومسترخين، وهذه حالة لصالح الطرفين، فبعد مدة طويلة خارج الغرف الصفية يستطيع الأطفال الجلوس ومناقشة الأفكار والتشارك في عملهم والاستماع إلى القصص، مثلما يستطيعون مناقشة إستراتيجيات حل المسائل الرياضية، واستعمال المواد بصورة مناسبة، والقراءة بسرعة. حين يحتجز الأطفال داخل الغرف الصفية فإن مستويات طاقتهم ترتفع ويبدو المزاج في الصف متسمًا بالاهتياج، ويكون الأطفال أقل قدرة على الجلوس والاستماع لبعضهم بعضًا، كما يصبح لديهم تركيز أكبر على النواحي الاجتماعية وإطلاق الطاقة أكثر من التركيز على أهداف التعلم في المدرسة.

تكمن الفائدة الأخرى لتخصيص متسع من الوقت لأنشطة خارج الغرف الصفية في السماح للأطفال بتشكيل مجموعات بطريقة أفضل مما يمكن أن نأمل نحن في تحقيقه، فيشكل الأطفال هذه المجموعات استنادًا إلى احتياجاتهم الفردية. يجري الأطفال الذين يحتاجون إلى تنفيس طاقتهم الجسدية والحصول على تغذية راجعة حسية بسرعة قصوى ويصطدمون بالجدران، وأحيانًا ببعضهم بعضًا. إن الأطفال الذين يحتاجون إلى أنشطة مشتركة يتسلقون ويتعلقون، والأطفال الذين يحتاجون إلى الشعور بالقبول ينضمون إلى

ألعاب الجماعة، بعضهم بحاجة لأن يقود وآخرون لأن يُقادوا، بعض الأطفال بحاجة إلى مزيد من الوقت للعب تخيليّ وجامح وآخرون يلعبون رياضات منظمة ذاتيًا.

محمد طفل استفاد من الأوقات الطويلة خارج غرفة الصف، كان يقضي وقته في بناء المكعبات، وفي كل يوم كان يبني الهيكل نفسه، كان الأطفال يعملون في المكعبات ولكنه لم ينضم إلى لعبتهم، مع أن محمدًا في الملعب محور لمجموعة كبيرة حين يمثل دور ضابط الشرطة الذي يطارد الرجال غير الجيدين. لقد كان هذا دورًا مهمًّا بالنسبة إليه.

كانت دريتا Drita هي من تجمع الأشياء تلك السنة، وجدت قطعة من الحلي البراقة على أرض الغرفة فالتقطتها وعرضتها لكل أصدقائها. في أثناء وقت اللقاءات كنت أنتبه انتباهًا شديدًا لدريتا لأرى إن كانت تستمتع بمحادثتنا وتتابعها، فقد يكون انتباهها مركزًا على قطعة من خيط قرمزي اللون أحبته. لكن في الملعب قادت دريتا مجموعة للبحث عن الكنوز بتركيز وانتباه كبيرين، هنا سمح لها أن تتابع اهتماماتها دون أن تشكل توقعات المدرسة عقبة في طريقها. فمن دون إعطائهم وقتًا للعب خارج الغرفة الصفية فإن أطفالًا -مثل محمد- كان سينظر إليه من قبل أقرانهم بصورة مختلفة، ولو أنني لم أذهب إلى الخارج مع الأطفال لما تمكنت من معرفة حاجة دريتا لجمع الأشياء كاهتمام قوي لديها. والآن أستطيع أن أجد صلة مع دريتا في هذا الاهتمام، وأقوي علاقتنا وأجعلها تشعر أن لها قيمة، وأن الجميع ينظرون إليها.

وقت الاستراحة: إضافةً إلى الوقت الطويل لمدة الوجود خارج غرفة الصف -وهو حاجة ملحة- فقد كان صفي بحاجة إلى وقت استراحة طويل أيضًا. إن الراحة أمر جيد لأجساد الأطفال ولأدمغتهم، ويساعدهم على التركيز على عملهم في مدة ما بعد الظهر، وكذلك على تأمل ما فعلوه في الصباح، مثلما يساعدهم على التعلم كيف يكونون وحيدين مع أفكارهم. في كل سنة يحتاج الأطفال لأن يُعلّموا كيف يستريحون، في البدء يهمسون ويطيلون مدة الاستلقاء، ويتململون بعصبية ويحاولون الاقتراب من أكثر من صديق لهم، أمضي الأسابيع الأولى من المدرسة وأنا أدور في الغرفة الصفية، وأساعد الأطفال على أن يستريحوا من دون دعم زائد مني.

لكن لم يكن الأمر كذلك في السنة الماضية، فعلى مدى السنة بكاملها استمرت هذه المجموعة في حاجة إلى نصف ساعة كي تستقر. لقد كان هناك تململ أكثر وهمس أكثر وتجنب أكثر مما كانت عليه الحال في مجموعة أخرى درستها. يمكن للمرء أن يفكر هنا ويقول بأن هذه المجموعة لم تحتج إلى وقت استراحة، فكر بهذا الأمر ثانية.

لقد اكتشفت مبكرًا ماذا يحدث حين لا يحصل الصف على راحة كافية. كان الوقت أواخر شهر أيلول حين أخذت كتابًا غنائيًا من تأليف جولي برنكلو Julie Brinekloe بعنوان **اليراعات** Fireflies، لقد كان لهذا الكتاب وقع مهدئ على الصف وقد ذهب الأطفال بهدوء إلى رياضات الراحة من دون قهقاتهم المعتادة وهمسهم، لقد كانوا متعبين ومستعدين للراحة، ولكن -لسوء الحظ- كان علينا أن نكون مستعدين في خلال خمس وعشرين دقيقة فقط لعملنا في مدة ما بعد الظهر. نام بعض الأطفال مباشرة، فكان إيقاظهم صعبًا لأنهم بحاجة إلى نوم أكثر. أما الأطفال الآخرون الذين كانوا -عادة- يحتاجون نصف ساعة ليناموا فلم يفعلوا ذلك، لقد أمضى الصف مدة ما بعد الظهر في حالة عدم انتباه؛ لأن الأطفال يشعرون بالنعاس أو لم يصلوا إلى حالة من الراحة، لقد كانت الحاجة إلى الراحة بالنسبة إلى هذه المجموعة بالذات أكبر من حاجة أي من صفوفي السابقة، وكان عليّ أن أعدل برنامجي كي أدخل هذه الحاجة إليه.

الوقت المخصص للرياضيات: بعد أن لاحظت أن مدد ما بعد الظهر أصعب المدد للأطفال -خاصة إذا لم يحصلوا على كفاية من الراحة- بدأت بإعادة النظر في الوقت المخصص للرياضيات والذي كان دائمًا في مدة ما بعد الظهر.

نظرًا لطبيعة برنامج الصف فقد كان لدينا مجموعات صغيرة للرياضيات ذات فرص، لمزيد من الدعم القائم على مجموعة لمجموعة من يوم الاثنين حتى يوم الأربعاء. في هذه الأيام كانت الرياضيات تسير على ما يرام، لقد أولى الأطفال ككل مزيدًا من الاهتمام ولكل فرد منهم، وكانت المجموعة قابلة للإدارة لأن عدد الأطفال قليل.

بعد ذلك جاء يوم الخميس، إنه -دائمًا- يوم قاس على صفي، يأتي قرب نهاية الأسبوع، ولكن الأسبوع لم ينته بعد، هنا تكون مستويات الطاقة والقلق عالية أيضًا. في بداية السنة

الماضيـة هـذه كنـا نندفع إلى خارج الغرفـة الصفية من أجل وقت لعب طويـل ورائع بدلًا من الوقـت المخصص للرياضيـات فـي مدد ما بعـد الظهر، ولكن فـي أثناء فصل الشـتاء يكون الأمر صعبًا لإخراج الأطفال في نهاية اليوم.

لذلـك فقد حولـت الزمن المخصص للرياضيات في مدد ما بعد الظهر أيام الخميس والجمعة إلى وقت مخصص لعمل الرياضيات مع وجود خيارات من المواد والألعاب المتعلقة بالرياضيـات، وفـرت ألعـاب السـبورة وألعـاب البطاقـات وألعـاب الذاكـرة والأحجيـات وكل الأنـواع المختلفة للكتل، لقد وفرت كل هـذه الألعاب للأطفال فرصًا لتلبية متطلبات المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS).

فمثـلًا، تشـدد معاييـر الرياضيات الأسـاسـية المشـتركة علـى العمل علـى قاعدة نظام العدد العشري، والمتوقع من الأطفال أن يعدوا بالعشرات والآحاد في عدد ثنائي الرقم، وأن يحـددوا أشـياء المجموعـة بالعشـرات من أجل عملية عـد فعالة، في أيام الخميـس والجمعة كنـت أعطـي الأطفـال خيـارات الألعاب التـي ركزت علـى جمع الأعـداد على صورة عشـرات وآحاد، واشتملت الألعاب على جمع عصي على صورة حزم مكونة من عشرة عصي، وعد كتل بالعشرات والآحاد، وإضافة عشرة ذهنيًا أو طرح عشرة من ذلك العدد، ولعب (السباق حتى مئـة)، ومـن ثم فقد قدمت الألعـاب للأطفال على أنها خيارات مبنيـة على عدد من وحداتنا الرياضية مثل: الهندسـة، والقياس وأجزاء العدد. ونتيجة لهذه التغيرات كان الأطفال أكثر تركيـزًا وانخراطًـا فـي عملهم. ركزت هـذه الطريقة بصـورة أقل على جعـل الأطفال يعملون بنـاءً علـى جدول أعمالي، بل ركـزت أكثر على أخذ معايير التعلم وجعلها في متناول مجموعة الأطفـال. ولمـا أعطـي الأطفال خيـارات فقد امتلكـوا قوة التحكـم في تعلمهم، كمـا تحفزوا داخليًا ليعملوا على مفاهيم رياضية جديدة ومثيرة للتحدي.

المنهاج

كان المجـال الآخـر الـذي ركزت عليه لتلبيـة احتياجات الأطفال هـو تخطيط المنهاج. يتم تطوير المنهاج ذي المعنى بناءً على اهتمامات الأطفال وأفكارهم وأسئلتهم، ويعزز هذا النـوع مـن المنهاج النـاشـئ وجود بيئة تعلـم أفضل، وهي بيئة يكون فيهـا الأطفال منخرطين

ومحفزين بصورة نشطة، وذوي قيمة، ومحط أنظار الآخرين. هذا المفهوم ليس مفهومًا جديدًا، بل كان منذ مدة طويلة في قلب عمليتنا التدريسية، فإذا درست صفي الحياة في ريف ولاية ايداهو Idaho -مثلًا- يمكن ألا يكون للأطفال صلة شخصية أو خلفية معرفية أو تجربة مع هذا الموضوع، في هذه الحال ستكون المناقشات أحادية الجانب، حيث سأتحدث عنه وحدي، وسأصمم العمل وأطوره وحدي دون الحصول على تدخل من الأطفال، وسيكون الصف خارج سياق الحديث، وستنفجر المشكلات السلوكية، ولا شك في أنني سأجد نفسي أدبر أمر الصف بدلًا من التدريس. ولكن إذا استمعت وراقبت بعناية، وأوجدت غرفة صفية يشجَّع فيها الأطفال على أن يتكلموا ويعملوا على مشروعات تنبع من خياراتهم؛ حينها سأكون قادرة على بناء منهاج جذاب مؤسس على اهتمامات الأطفال وأسئلتهم وأفكارهم.

في بداية السنة استمريت في استراق السمع إلى أحاديث الأطفال حول من سيتزوجون. قالت إحداهن: «أحب ميغل وسوف أتزوجه»، كان الأطفال يتحدثون حول الشخص الذي يحبونه، ومن سيكون أفضل صديق لهم، وكنت ألتقط نتفًا من تلك الأحاديث، ولكن لو أدرك الأطفال أنني كنت أستمع إليهم لتوقفوا عن الحديث فورًا، كان لديهم خصوصية وأسرار، وكانت مشاعرهم -أحيانًا- تتعرض للأذى. كان لا بد من إخراج أحاديثهم إلى السطح، لأنها إذا بقيت سرية فستظهر حالات سوء الفهم والمعطيات غير الصحيحة، وهذا ما يتمخض عنه نزاع ومشاعر تتعرض للأذى.

بعد مراقبتي الأمر مدة شهر بدأت أبحث عن كتب حول الحب بين الأصدقاء والحب بين أفراد العائلة، قرأت للصف كتاب **الحب Loving** لآن موريس Ann Morris، وتحدثنا عن الطرق المتعددة التي يظهر فيها أفراد العائلة عنايتهم ببعضهم بعضًا، ثم تحدثنا عن الاختلافات ونقاط التشابه بين طريقة إظهار الحب عند كلٍّ من العائلات والأصدقاء. تحدثنا عما يمكن أن نفعله في المدرسة لإظهار عنايتنا بشخص ما، وتحدثنا أيضًا عن الأنواع المختلفة للعائلات، وكيف يولد الأطفال والأزواج من الجنس جنسه، وعن عملية التبني. ونظرًا لأن الأطفال كانوا قادرين على التحدث في هذا الأمر مدة طويلة علمت أن هذا المجال -بالتحديد- جدير بالدراسة.

كتبت رسائل إخبارية إلى عائلات الأطفال حول موضوعات الحب والصداقات والعلاقات التي كانت تنشأ في الصف، بعد ذلك دعوت العائلات لمشاركتنا بالقصص، طلبت إلى أفراد العائلات الذين رغبوا بالمشاركة أن يدخلوا ويسردوا قصة عائلية، أو قصة عن رحلة معينة،أو تقليد معين سواءً كان دينيًّا أم غير ديني، أو قصة ميلاد طفل، وكيف حصل الطفل على اسمه، لقد أردت حقًّا أي قصة، أردت أن أجعل العائلات منخرطة معنا في عملية التعلم، وعلمت أيضًا أن استمداد التجارب من حياة الأطفال ومن حياة عائلاتهم سيجعل المحتوى ذا صلة وأكثر إثارة، إضافة إلى ذلك تبرز معرفة خلفيات العائلات والثقافات قيمة الممارسات المتعددة للثقافة. لقد سمعنا قصصًا عن الأعراس والميلاد والسفر إلى أماكن أجنبية ومراسيم خاصة وأكثر من ذلك، وحين أجرى الأطفال مقابلات مع أفراد العائلة سمح لهم هذا الأمر بتحقيق متطلبات المعايير الحكومية الأساسية المشتركة، عن طريق طرح الأسئلة، وتعلم مفردات جديدة، وتركيب المعطيات. لقد أصبحت المفردات الجديدة معرفة تشاركية حين بدأ الأطفال يسألون الناس -مثلًا- إن كانوا يتبعون التقاليد المسيحية أو الإسلامية في أعراسهم. وبناءً على معايير (ELA) علمنا أن كثيرًا من أسماء الأطفال لها أصل في بلدانهم المختلفة؛ لذا بدأنا ننقب في الجغرافيا.

قام الأطفال بتدوين ملاحظات في أثناء مقابلاتهم في دفاتر يومياتهم كي يثبتوا المعطيات التي حصلوا عليها، ساعدت الصور المرئية التي قدمها الأطفال على تركيب المعطيات، خاصة أولئك الأطفال الذين يجدون صعوبة في معالجة اللغة، بعدما سمعنا إحدى الأمهات تحكي قصة تعميد ابنتها، أظهر الأطفال في ملاحظاتهم النواحي المهمة لطقس عملية التعميد، مثل صب الماء على رأس الطفل وإشعال شمعة. في مقابلة أخرى قال لنا أحد الآباء بأنه تقدم إلى شريكته في الحياة عن طريق كتابة رسالة لها، قام الأطفال بتهجئة كلمة (رسالة) بناءً على معرفة كل منهم لأصوات هذه الكلمة، حيث استخدم بعضهم الحرف L فقط، في حين استخدم بعضهم الآخر التهجئة التقليدية، ورسم أطفال آخرون صورة للرسالة.

بعد المقابلة قام الأطفال برسم صورة وكتبوا عن المقابلة، وقد وضعنا كتاباتهم وصورهم في كتاب بقي في مكتبتنا كي يقرأه الأطفال، واستندت عملية تأليف الكتاب على

أهداف المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS) في الكتابة، دوّن الأطفال المعطيات التي شرحت الأحداث وما جرى في أثناء المقابلة، كما عمل الأطفال على المهارات الأساسية للمعايير الحكومية الأساسية في عملية تعلم القراءة والكتابة، حين أعادوا قراءة الكتب التي وضعت عن المقابلات، ودونوا كلمات تطابقت مع رسوماتهم.

حين يكتب الأطفال لأنفسهم وليس بدافع كتابة الوظائف، فإن النوعية ومستوى الانخراط وكذلك المواقف تجاه الكتابة تكون مختلفة تمامًا؛ لأن الأطفال يقتربون من العمل بهدف وثقة وتصميم، وحتى أولئك الذين يجدون صعوبة في الكتابة، فإنهم يجدون مداخل لإتقان هذه المهارة، حين تكون العلامات المثبتة على الصفحة علاماتهم هم وليس علامات المعلمين.

العمل مع الأطفال كأفراد

كان عليّ أن أكون مرنة مع احتياجات الأطفال كأفراد بالطريقة نفسها التي كنت فيها مرنة مع احتياجات المجموعة ككل، هناك -دائمًا- أطفال تكون توقعات المعلمين منهم توقعات منحازة وبالطريقة غير الصحيحة، وبالنسبة إلينا كمعلّمين علينا أن نوجد مكانًا لمثل هؤلاء الأطفال في صفوفنا، ولا يترتب على هؤلاء الأطفال أن ينسجموا مع توقعات المعلمين، بل يجب علينا نحن أن نلتقي بهم في منتصف الطريق، وأن تستند التوقعات إلى ما نحتاج إنجازه كمدرّسين، وما يتناسب مع قدرة الطفل. في ما يأتي قصص من السنة الماضية عن طفلين طلبا إليّ أن أوجد لهما نوعًا مختلفًا من الفرص كي يكونا ناجحين في المدرسة.

أوين Owen: عرفت أوين منذ السنة السابقة، حين كان في صف ما قبل الحضانة في مدرستنا، لقد عرفته بنّاءً وطفلًا واجه صعوبة في التوقف عن عمله حين كان يحلّ وقت توقف الأطفال عن العمل، بعد ذلك اختبرت الأمر مباشرة حين جاء أوين Owen إلى صفي في شهر أيلول، ولو لم يكن أوين مقتنعًا في أن ينهي ما كان يفعله قبل أن يحلّ وقت النظافة، فإنه كان سيصرخ ويجادل ويغضب، وفي أثناء مدد اللقاء لم يكن أوين يجلس بهدوء، ولا يتوقف عن الحديث إلى من كانوا حوله، كان يتحرك كثيرًا لدرجة أن الأمر كان ينتهي به

بركل الأطفال الآخرين ودفعهم، وبذلك يشتت انتباه كل من في الصف، لقد كان من الصعب المضي في هذا اللقاء بنجاح.

وبدلًا من الاستمرار في الجدل مع أوين وإلزامه بالجدول الزمني الذي وضعته، سمحت لـه بـأن ينهـي عمله بينمـا كنت أديـر اللقاءات مـع بقية الصـف، أجلسـت أوين إلـى الطاولة مواجهًـا منطقـة لقائنـا، هنا بقي أويـن منخرطًا في عمله وفي أحاديث الصف. لم يكن عليّ أن أتوقف عن حديثي مع الصف كي أعالج تصرفاته في أثناء اللقاء، حتى إن أوين استجاب لأحاديث الصـف، وذلـك بطرحه الأسئلة والتعليـق على الأحاديـث، فهم الأطفـال الآخرون أن هـذا الإجـراء سـاعد أوين على تهدئة جسـمه والتركيز على اللقـاءات، بعدئذ تحدثت إلى الصف عن اختلاف كل واحد منا عن غيره، وأننا نحتاج أشياء مختلفة كي نكون أنفسنا نحن كأفضل مستمعين.

يبـدو العمـل فـي أثناء الاسـتماع عنـد بعض النـاس هو الطريقـة الوحيـدة، وحين يرى الأطفـال أن احتياجـات الآخريـن تلبى، فإنهم يطمئنـون إلى أن احتياجاتهم هم سـوف تلبى أيضًا.

ريمونـد Raymond: فـي أثناء مدد القراءة الهادئـة كان واضحًا أن ريموند يجاهد أكثر من معظم الأطفال كي يجلس ومعه كتاب، كانت طاقته ومحاولاته الجاهدة في الانكباب على أمـر واحـد مـدة طويلة تجعـل الأمر صعبًا لبقيـة الأطفال كي يقومـوا بذلك أيضًـا. فبدلًا من النظر في الكتب كان ريموند يقحم نفسه في أحاديث الأطفال الآخرين، ويغير نبرة الموضوع واتجاهـه بصورة كاملـة، وكان -أحيانًا- يقفز على زملائه بطريقـة لاهية، أو يقول للأطفال بأنه سيضربهم.

في بداية السـنة اكتشـفت شـيئًا نجحـت عن طريقه فـي التعامل مع ريمونـد، ففي أحد الأيام كنت أسـاعد الأطفال على القيام بأعمال النظافة في منطقة المكعبات البلاسـتيكية، وكان ريمونـد قـد أنهى تنظيـف منطقته، ومن المفروض أن يقرأ بهـدوء. في دقيقتين اقترب منـي ثلاثـة أطفال واشـتكوا أن ريموند يقفز على ظهور الأطفال، كان علي أن أبقيه مشـغولًا، ولذلـك حـددت لـه بعض المهمات، طلبت إليه أن يجد كتابًا محببًا جدًا، وأن يكتب اسـم هذا

الكتاب على ورقة، وبذلك ضمنت إيجاد قائمة من الكتب حسب ترتيب معين، تابعت مساعدة الأطفال الآخرين بينما كان ريموند يعمل إلى جانبي، لقد كان عملًا هادئًا، وبالوقت نفسه كان الأطفال الآخرون قادرين على الاستمرار في أعمال النظافة بدعم مني، أو القراءة بهدوء.

وخلال بقية العام كان لدى ريموند أعمال تعلم القراءة والكتابة، يؤديها في أثناء مدة القراءة الهادئة حين لم يكن عنده مدرّس يقرأ معه. لم يعد ينظر إلى ريموند على أنه مصدر إزعاج أو تشويش للأطفال الآخرين، وكان لهذا الإجراء تأثير إيجابيّ على صورته عن نفسه، وأصبح قادرًا على رؤية نفسه عضوًا مساهمًا في غرفة الصف بمساعدته في أعمال صيانة مكتبة غرفة صفنا.

الخلاصة

لا يمكن أن تفصل الحياة الاجتماعية والعاطفية للأطفال عن الموضوعات الأكاديمية في المدرسة، ويجب أن لا تفصل، وحين لا تلبى الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية في المدرسة، فإن التعلم يصبح معركة عسيرة، حيث يكون سهلًا للبعض وشاقًا للبعض الآخر. يجب على المعلمين إدراك طبيعة المجموعة ككل، وأن يدخلوا التعديلات التي تلبي احتياجات كل من المجموعة وكل طفل بمفرده، وكما علمني هذا الصف: فلربما يترتب على المعلمين أن يغيروا الروتين، وأن يكرسوا أوقاتًا أطول في اليوم، ويعيدوا هيكلية أوقات أخرى. هذا يعني أن يكون كل طفل مرئيًا للمدرس عن طريق استخدام المواد غير المحدودة، وبذلك يستطيع المدرسون أن يضفوا طابع الفردية على توقعاتهم كي يقدموا تعلمًا مثاليًا للأطفال جميعهم، كما بين لي كل من أوين وريموند.

حين يدخل المدرسون هذه التعديلات تصبح نقاط القوة عند الأطفال ظاهرة، وهذا ما يسمح للمعلّمين بمطابقة المنهاج مع وضعية الأطفال، وهذا بدوره يسمح للمعلّمين إيجاد فرص جذابة للتعلم، والتي يمكن أن يستفيد منها الأطفال بطرق رائعة وحقيقية. حين يكون المنهاج متكاملًا ومطورًا وفق اهتمامات الأطفال، فإن دوافع الأطفال وانخراطهم ودهشتهم في التعلم تحكم جو غرفة الصف، وبالوقت نفسه تلبي متطلبات المعايير الأساسية المشتركة.

تعليقات المحررين

حتى بالنسبة إلى المعلّمين مثل إيرين، فإن مجموعة صعبة من الطلاب أو أفراد معينين يمكن أن يشكلوا تحديًا، ولا يبدو أن شيئًا ينجح، فالإحباط يتصاعد، ويعلق المدرس والمجموعة في مواجهة. مع هذه المجموعة من الصغار تسأل إيرن نفسها ماذا عساها أن تفعل؟ وكيف باستطاعتها أن تسيّر الأمور على ما يرام؟ وما الذي تستطيع تغييره؟

كان تعديل البرنامج الزمني أول تعديل أدخلته إيرن، فهي تراقب الأطفال وتستنتج بأنهم بحاجة إلى مدة من النشاط الجسمي الموجه لمصلحتهم خارج الغرفة الصفية، إضافةً إلى وقت طويل من الراحة، إنها تعزف على نقاط القوة لديهم، وتدخل ألعابًا تشجع على انخراطهم النشط والمستقل، وهي ألعاب تركز على مهارات محددة، تتعلق بالمعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS). يقودها انتباهها إلى أحاديث الأطفال إلى وضع منهاج مبني على الحب والصداقة، والأمر المهم أنها في أثناء تخطيطها للتعامل مع طفلين يزعج سلوكهما الصف بكامله، تجد إيرين Erin طرقًا لإدخال هذا الطفل إلى مجتمع التعلم بدلًا من إقصائه Howes& Richie, 2002, p. 5 مرة أخرى تستمتع إيرين بالتدريس وهي تعمل مع هذا الصف.

في أثناء تكيفها مع هذه المجموعة من صغار الأطفال، تتعلم إيرين دروسًا أيضًا من الخيارات التي لم يكن عليها أن تدرسها في صفوفها السابقة، إن ما يجعل هذا التدريس أمرًا مثيرًا بالنسبة إلى إيرين هو أن كل سنة هي سنة فريدة من نوعها. تجعل هذه الفروقات وما يرتبط بها من تحديات المعلمين قادرين على أن يوضحوا أهدافهم وقيمهم، وبذلك يصبحون معلّمين أفضل، إن الفروق التي تحدث بين سنة وأخرى تجعلنا منخرطين في التدريس وتبقينا نتطور كمعلّمين.

الجزء الثاني: إلى أين تمضي روضة الأطفال

هذا الجزء مبني على مقابلة مع مارلين مارتينيز Marilyn Martinez وايفون سميث Yvonne Smith. أجرت المقابلة جولي دايموند Julie Diamond.

تلبية متطلبات المعايير الحكومية الأساسية المشتركة

كيف يتلاءم منهاجك الغني مع المعايير الحكومية الأساسية المشتركة؟

ايفون: اجتمعت مدرسات صفوف الطفولة المبكرة وتحدثن سويًّا عن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة، تفحصت مدرسات صفوف مرحلة ما قبل الروضة ومدرسات الصف الأول في روضة الأطفال ما كنا نفعله سابقًا في المكعبات الخشبية والبلاستيكية، وفي اللعب التخيلي، وفي البناء، ودراسة الحيوان، وفي الطبخ، والخياطة، وفي العمل بالطين، وإجراء المسوحات، وجرى الحديث عن الرياضيات والقراءة والكتابة، والأكثر عن العلوم والدراسات الاجتماعية والنمو الاجتماعي العاطفي. كانت كل هذه الموضوعات مطروحة، وكان كل ذلك مستمدًّا من أنشطة طبيعية عضوية، ولم يكن لزامًا علينا أن نستثني شيئًا ونبعده خارج غرفة الصف كي نلبي متطلبات المعايير.

كان بإمكاننا أن نستمر بالقراءة والكتابة بالطريقة التي كنا نتبعها في غرفة الصف، وأن نبقي طريقة تعلم القراءة والكتابة متناسقة، بحيث تنبع مما كان الأطفال يقومون به في المناطق المختلفة من غرفة الصف، أو في الوقت المخصص للكتابة، لقد بدأ الأطفال يكتبون بالطريقة التي يبدأ فيها أطفال مرحلة ما قبل الروضة وأطفال الروضة بالكتابة، وتلك الكتابة يمكن بعد ذلك أن تصبح مادة لقراءتهم.

مارييلين: هذا الأمر ينطبق أيضًا على القراءة. تحدث القراءة حين يعمل الأطفال في المناطق المختلفة من غرفة الصف، مثل منطقة دراسة الحيوان، فهنا كان لدينا حشرات عضوية وعدد من (أبو بريص)، وفي أحد الأيام وضعت واحدة من (أبو بريص) بيضة، وقلنا سيكون لديها فرخ، وبذلك كان علينا أن نقرأ عن طريقة الاعتناء بالبيضة. بدأ الأطفال يقرؤون عن (أبو بريص)، وكان عندهم كبار يقرؤون لهم، فاستطاعوا أن يحصلوا على معطيات، من ثم عادوا وبدؤوا يرسمون ويسجلون ملاحظاتهم المباشرة، وأيضًا قاموا برسم الأشياء التي تعلموها وكتابتها. لقد ألفوا كتبًا وضعت في صندوق، ليطلع عليها مؤلفو الصف بعد ذلك وخلال الأوقات الهادئة للقراءة أو في أوقات أخرى، كان باستطاعة الأطفال أن يأخذوا الكتب ويقرؤوها. وهكذا أصبحت هذه الكتب موادّ القراءة لهم.

ايفون: في منطقة المكعبات البلاستيكية يضع الأطفال لافتات صغيرة يكتب عليها مثلًا (بناء ميلينا)، مثلما يكتبون لافتات صغيرة تقول (H – A – W – S) أي منزل ويكتبون أيضًا الرجل الوطواط (B – T – M – N)، يستطيع كل فرد أن يقرأ هذه اللافتات الصغيرة؛ لذا فهناك الكثير من الفرص لدى الأطفال كي يكتبوا، ويقرؤوا كتابة طفل آخر، لكن الكتابة والقراءة تنبع من مبادرتهم وحاجتهم إلى تحديد شيء ما لأنفسهم وللآخرين، ووضع بطاقات تعريفية لهم وللآخرين. يُعدّ هذا العمل عملًا حقيقيًّا أنجزوه بأنفسهم.

القيام بدور فعال في غرفة الصف

كيف تتابع تقدم الأطفال وتتأكد من أنهم لا يعلقون بين الشقوق؟

ماريلين: إننا نبدي الكثير من الملاحظات وندون الكثير منها كذلك، وهناك طرق متعددة للتوثيق، قائمة الصف واحدة من الأشياء التي نستعملها في ذلك، وهي جدول بياني يسجل فيه أسماء الأطفال جميعهم، نصور هذه القوائم ونضع واحدة على لوح مشبكي، وفي أثناء وقت العمل -يوميًّا- يمكن أن نكتب بجانب اسم توني Tony أنه عمل اليوم في منطقة اللعب التخيلي، فحين نأخذ الملاحظات نكتب أين كان الطفل يعمل، وكل شيء يصبح واضحًا لدينا، وكذلك أي شيء نريد العودة إليه ثانية، فمثلًا، إذا دفعتني ملاحظات الأطفال إلى التفكير بإضافة بعض المواد المحددة إلى منطقة اللعب التخيلي، أو اقتراح شيء آخر من شأنه أن يعزز خبرة الطفل، فهذا يجعلني أتحدث مع مجموعة الأطفال خلال لقاء مدة العمل.

يعد لقاء مدة العمل جزءًا مهمًّا من اليوم، فهو الوقت الذي نكون فيه جميعنا مع بعضنا بعضًا، ونتحدث عن الأشياء التي كان الأطفال يقومون بها، نتحدث عما مروا فيه من تجارب وأحداث، وعن الإستراتيجيات المتنوعة التي استخدموها لحل المشكلات. ألتقط أيضًا الكثير من الصور لأوثق ما يحدث، وفي وقت الغداء أو بعد المدرسة أعود وأسجل بعض الملاحظات.

ايفون: كان هناك ثلاث بنات من صفي جالسات إلى طاولة الرياضيات، وكن يشتغلن على المكعبات البلاستيكية السوداء، ونماذج كتل، وأجهزة العد التي على صورة

دبدوب، وعملهن يشتمل على الرياضيات وعلى اللعب المثير أيضًا. لقد كانت النماذج التي تراها هنا والأعداد التي تراها هناك مذهلة، كانوا قد ذهبوا لتوّهم إلى متحف غوغنهايم Guggenheim Museum ونزلوا إلى الانحناء الحلزوني، وأصبح لديهم الآن تصميم حلزوني مستمر (انظر الشكل 2 والصورة على الغلاف الخارجي للكتاب).

في أوقات أخرى، وفي منطقة الرياضيات يضع الأطفال دبة صفراء اللون على أشكال صفراء ذات زوايا وأضلاع مسدسة، ويضم الأطفال كل الأشياء ذات اللون الأصفر إلى بعضها بعضًا، ومن ثم يرتبون المجموعات بواسطة الأعداد، مثل ثلاثة أشياء صفراء اللون وأربعة أشياء أخرى ذات لون آخر أيضًا، في مرحلة لعبهم يرتب الأطفال المجموعات كي تستطيع هذه المجموعات أن تمضي من الصفر إلى أي عدد، كما تسلسل المجموعات أيضًا حسب الارتفاع؛ لذا يمكنك أن تطلع على التفكير العددي للأطفال، وكذلك على تفكيرهم الهندسي، هنا لا أضطر أن أعطي درسًا كي أجعلهم يفعلون العمل بأنفسهم.

حين يجري الأطفال ترتيبات رياضية كهذه، فإنني أطلب إلى كل منهم أن يقف عند طاولة الرياضيات كي يشاهد العمل؛ لأن هذه الطاولات ستنظف، وأنا أريد من الأطفال الآخرين أن يشاهدوا العمل؛ لذا فإن التشارك في وقت العمل يجري عند طاولة الرياضيات. هنا أسأل المجموعة قائلة: «ماذا تلاحظون؟»، يلاحظ الأطفال أشياء لا يمكنك أن تظن بأنهم يركزون عليها، وهي أشياء لم تعرف عنها شيئًا، إنهم يرونها كلها. نقوم بهذا النوع من التشارك كل يوم، وبذلك يتعلمون التقاط الأشياء التي تبرز لهم.

هناك اختلاف بين كلمتي (يلاحظ) و(يرى)، وهذا الاختلاف يدفع الأطفال إلى تخطي ما تراه العيون، كلمة (يلاحظ) تطلب إلى أدمغتهم أن تتفاعل وتفكر بصورة أعمق وأكثر اتساعًا. يستخلص الأطفال الفكرة القائلة بأن الألوان مجموعة مع بعضها بعضًا، وأن ثلاثة من هذه الأشياء هنا ذات لون معين لكن أربع أشياء هناك ذات لون مختلف. ونظرًا لأن العدد مهم بالنسبة إليهم فإنهم يبينونه، وتجربتهم هذه تجعلني أخطو خطوة إلى الوراء، لأنه لو لم أسألهم ولم أعطهم الفرصة كي ينظروا إلى الترتيب ويتحدثوا عنه لما عرفت ما كانوا يعرفونه.

(**الشكل 2.1**): تم استلهامه من رحلة إلى متحف غوغنهايم Guggenheim في مدينة نيويورك انحناءة الحلزوني ومجموعة من الأطفال صنعت هذا الشكل الحلزوني خلال وقت العمل.



هل يمكنك أن تقول أكثر عن أهمية هذه الأنواع من المناقشة؟

ماريلين: حين يجري الأطفال هذه الأحاديث فإنهم يتكلمون معظم الكلام، فيمكنني أن أطرح سؤالًا توضيحيًا، وهذا يعطيني أيضًا الفرصة لأن أسجل ملاحظات عما يقولونه. إنهم يقومون بعمليات الربط بأنفسهم في أثناء أحاديثهم مع بعضهم بعضًا.

ايفون: لدى الأطفال الكثير من الأفكار. لقد أنهت آلي Allie قطعة من الخياطة، لم تشأ أن تجعلها على صورة رجل ثلج محشو أو رجل ثلج على مخدة، فسألها الأطفال عن الأسباب، لأن لدينا بابا نويل محشو وسحلية محشوة. صنعت باتي Patty مخدة وزخرفتها. كان السؤال الموجه إلى آلي لماذا اختارت أن تضع مربعًا محشوًا؛ لكنها لم تعرف لماذا. بعدها قال أحد الأطفال: «بإمكانك أن تستعمليه غطاءً لك في أثناء النوم»، وقال طفل آخر: «بإمكانك أن تستعمليه لـ.....».. كان التفكير موجودًا، وكذلك الأفكار، في نهاية الأمر قالت آلي بأنها تريد أن تأخذ قطعة الخياطة إلى البيت، وفي اللحظة التي استدارت لتضعها في

حقيبة الظهر قالت فيفيان: «ذلك قدم لي فكرة، اعتقد بأنني سوف....».، لم يكن مهمًا ما ستفعله، لقد قالت: «لدي فكرة»، وكنت أعلم بأن فكرتها أتت من هذه الفكرة الأخرى، كان بوسعها أن تغير رأيها. والنقطة المهمة أن الأطفال تحدثوا عن مصدر أفكارنا وعن أهمية التشارك في وقت العمل.

بعد وجبة خفيفة وفي وقت القصص اخترت أن أقرأ **ما الذي تفعله بالفكرة What Do You Do With an Idea** Yamada & Besom, 2014. هذا هو الوقت الذي تدخل فيه فقرة تعلم القراءة والكتابة.

ماذا عن الأطفال الذين لا يتكلمون؛ أي الأطفال الهادئين؟

ايفون: هناك -غالبًا- أطفال يتصفون بالهدوء وقت دخولهم إلى المدرسة في شهر أيلول، ويستغرق الأمر منهم مدة طويلة كي يعوا ما يجري في غرفة الصف، ما دوري أنا في هذه الحال؟ إن الأطفال بحاجة إلى وقت ليجدوا أنفسهم ويعرفوا هويتهم في صفوفنا، ونحن نثق بأن الأطفال حين يكونون مرتاحين سيتقدمون إلى الأمام، ولقد اكتشفنا أنهم يتقدمون، لنأخذ لويس Luis مثلًا، لقد كنا ننتظره كي يبدأ بالكلام، وهو الآن لا يتوقف عن الكلام. في شهر أيلول كان يستبدّ بي القلق عليه، ولكن لدي الآن طفل ثرثار. يجب أن يكون لديك الإيمان بأن الطفل الثرثار موجود هناك في صفك. والسؤال لماذا لم يثق بنا في شهر أيلول؟

ماريلين: أفكر بآدم، كنت أعتقد أنه يعاني من مشكلة خطيرة في النطق لأنه لم يتكلم، لم يتحدث للبالغين ولم أسمعه يتحدث إلى جده. وفي بداية السنة لم يتحدث للأطفال الآخرين حين كان يعمل على المكعبات البلاستيكية، كانوا يطلبون إليه أن ينضم إليهم في بناء المكعبات، ولكنه يكتفي بالجلوس هناك، كان يختار الرسم ولكن لا حوار حقيقي مع الرسامين الآخرين، كنت أحاول التواصل معه بالإسبانية فلم يستجب، لقد اختار منطقة اللعب التخيلي، وبعدها سمعته يتحدث، وقلت في نفسي: «حسنًا سأرى إن كان سيختار اللعب التخيلي غدًا». حين اختار اللعب التخيلي كان يكتفي بأن يشير إلى المنطقة فقط، وفي يوم من الأيام سمعت هذا الصوت الجديد، التفت فإذا هو آدم، لقد كانت لديه كلمات وكلمات كثيرة، جلست بجانب منطقة اللعب التخيلي وسجلت ملاحظات، سجلت كل شيء قاله لأرى أي لغة كان يتحدث بها. لم تكن مشكلته مشكلة كلام، لقد كان الأمر مختلفًا حين كنا وسط

مجموعة أكبر من الأطفال، إن منطقة اللعب التخيلي مكان راحته حيث كان ينفتح على أقرانه ويجري أحاديث معهم.

ما دور المدرس في مساعدة الأطفال ليصبحوا أكثر انخراطًا وتواصلًا؟

ماريلين: حين فهمت أن آدم كان واحدًا من الأطفال الذين يحتاجون إلى الذهاب إلى منطقة اللعب التخيلي، تأكدت من أن له مكانًا هناك حتى أصبح مرتاحًا بما فيه الكفاية ليقوم بخيار مختلف، لم يكن بالضرورة الشخص الأول الذي أختاره للعب التخيليّ، فهناك أربعة مناطق في منطقة اللعب التخيليّ؛ لذا كنت أنادي على طفلين آخرين أولًا، وبعدها أقول: «يا آدم»، وفي غضون أسبوعين أصبح قادرًا على أن ينطق كلمة اللعب التخيليّ Pretend، والآن يريد آدم أن يفعل كل شيء، وعليّ أن أقول له: «سيكون لديك فرصة، ولكن ليس الآن».

ريزا Risa طفلة تواجه صعوبة أكاديميًا، لكن الطبخ كان دائمًا أحد اهتماماتها، حين نطبخ تقرأ بطاقات الوصفة الطهوية؛ لذا عليها أن تتابع الوصفة كي تعرف ما تفعل لتنتقل إلى الخطوة التالية، فتلقي نظرة عن كثب على الكلمات والصور وأية دلائل أولية أخرى، حين تنظر إلى الوصفات الطهوية فإنها في الواقع تعمل على فك الرموز، بينما حين تقرأ كتابًا فإنها تنفر من الكلمات التي لا تعرفها وتتخطاها؛ لذا جعلتها تعرف أنه حين نقرأ كتابًا فإن هذا الأمر لا يختلف عن عملية قراءة الوصفات الطهوية (انظر الشكل 2.2).

لدينا الكثير الكثير من الخيارات، وهناك دائمًا طريقة ما لتبنيها. بالنسبة إلى آدم فقد كان خياره اللعب التخيلي. هناك دائمًا ثغرة نحددها عن طريق ملاحظاتنا، فإذا لاحظت بأن ذلك الطفل لايزال غير منخرط في النشاط، فإنني أذهب إلى البيت وأفكر بالأمر، بعدها أبدي ملاحظات أكثر، وأعرف كيف يمكن لي أن أجعله ينخرط في هذا النشاط.

ايفون: يدعم هذا الوضع في الواقع الأطفال الصامتين. إن مجرد إعطائهم الخيارات يعني أننا نؤمن بقدرتهم على القيام بخيارات جيدة، صحيح أننا نحن الذين نتخذ القرارات ونفرد المواد، ونقرر أي المناطق سيتناولها الصف، ولكن تلك المناطق تتغير بناءً على ما نرى الأطفال يفعلونه، وما نسمعهم يقولونه، وماذا يطلبون في نهاية المطاف، يسأل الأطفال أسئلة مثل: «هل لنا أن نأخذ هذا؟ هل لنا أن نفعل هذا؟»، فتكون إجابتي عادة: «دعوني أرى إن كان بمقدوري أن أجد طريقة لأقيم ذلك».

نحـن نوفـر مسـاحة للأطفال كي يجربـوا، إننا نصغي لهـم ولا نحكم عليهـم. قال أحد الأطفـال: «أنـا أعرف أنني لسـت رسـامًا جيـدًا، ولكنني أريد أن أكون رسـامًا جيـدًا، ولذلك سـوف أجـرب هذا، وأجـرب ذاك». كان لديه الحرية لأن يفعل هذه الأشـياء، وهذا أمر مهم. لم يكن الأمر مهمًا في ما إذا كان جيدًا في هذا العمل أم لا، فهناك مساحة مخصصة له كي يجرب وألا يكون الأفضل في فعل شيء ما.

تسـمح هـذه المدرسـة للأطفال بأن يطـوروا موادهـم، فمعايير الأطفال عـادة ما تكون أعلـى بكثيـر من معاييرنـا، إن الأطفال الذين يقومـون بعملية المحي مـرارًا وتكرارًا، والذين لا يتركـون منطقـة المكعبـات، والذين يقولون نحتاج أن نرسـم هذا الشـيء مـرة أخرى لأننا لـم نحصـل علـى التركيـب الصحيـح، كل هؤلاء لديهـم معايير يحاولـون تحقيـق متطلباتها، ويتطلعون إلينا للحصول على تلك المعايير. انظر إلى عمل الرياضيات الذي يؤديه الأطفال، في وسعي أن أقول: «الآن جميعنا سنصنع أشكالًا حلزونية»، ولكنك هنا تفقد الغنى والوفرة، وسوف تفقد اللعب المثير الذي هو جزء منه؛ لأن هؤلاء الأطفال الذين كانوا يصنعون الشكل الحلزونـي، يبنـون مدينـة لديهـا وسـائل نقل، ومتاحـف، وكل ما يمكـن أن يكون قـد فاقهم. إن جانـب الرياضيـات مهـم، ونحن نسـتعمل هذه الأشـياء مثل الرياضيات كي نعيش حياتنا الحقيقية، ونجلب الفرح لأنفسنا، ونستطيع أن نرى المتعة في الأطفال وفي الصف.


(**الشكل 2.2**): بمساعدة محترف، يستخدم طفلان بطاقة الوصفة الطهوية لصنع وجبة خفيفة للصف



خلق بيئة مرحبة للعائلات

كيف تجعل غرفة الصف بيئة مرحبة للأطفال وعائلاتهم؟

ايفون: إن ثقافتنا المدرسية ثقافة تحترم العائلات جميعها، أعياد ميلاد الأشخاص أمر مهم، وثمة آباء يأتون ويحكون قصة اليوم الذي ولد فيه الطفل، وكل الأحداث التي أدت إلى مولده، كما يحضر الآباء صورًا للأم وهي حامل وصور سونوغرام Sonogram والصور الأولى الملتقطة للطفل بعد مولده.

سمعنا في صفوفنا عن أطفال ولدوا في سيارات الأجرة، وهم ولدوا فعليًا على جسر بروكلن Brooklin، وسمعنا أيضًا عن عمليات قيصرية، وهكذا يعرف الأطفال ما يعني ذلك، إننا نسمع عن أطفال تم تبنيهم، كما نسمع عن رحلات إلى الصين. نحن نسمع كل تلك القصص، لذلك يشعر كل واحد بأنه مرحب به هنا. هناك عائلات ثنائية العرق، فوالد آني Annie صيني بينما أمها بيضاء ووالد ليتي Littie أسود من إفريقيا وأمها بيضاء.. نحن نتحدث عن كل ذلك.

ماريلين: نحن متأكدون بأن ما يحدث في الصف ليس سرًّا، وكثيرٌ مما يتم من تواصل يجد طريقه إلى البيت، ونحصل نحن على معطيات كثيرة من العائلات، تذهب الكثير من الرسائل الإخبارية إلى العائلات من غرفة الصف كل أسبوع أو أسبوعين، وأحيانًا أكثر من ذلك وفقًا لما يحدث في الغرفة الصفية.

لدينا أيضًا لقاءات غير رسمية مع العائلات في مطلع العام، ونجري مقابلات للآباء فقط، ونتعلم الكثير من العائلات عن أطفالهم، قبل أن نجري هذه المقابلات غير الرسمية يكون الآباء قد زارونا هنا من أجل المدة الانتقالية التي تفضي إلى المدرسة، حين يدخلون ويجلسون معنا يشعر الكثير منهم بالراحة، ويبدؤون في التحدث عن أشياء يجد الناس صعوبة في التحدث عنها في ما لو التقيناهم المرة الأولى.

ايفون: أقول للآباء: «إنكم تعرفون عن طفلكم أكثر ما سأعرفه عنه» وأطلب إلى أولياء الأمور أن يتحدثوا عن الأطفال كمفكرين ومتعلمين، وعن شخصية الطفل في العائلة. إن معرفة أولياء الأمور لطفلهم مهمة بالنسبة إلينا، ونحن نريد الآباء أن يعرفوا ذلك.

نحن نؤمن أن العائلات جميعها -بغض النظر عن تكوينها ومكانتها الاجتماعية والاقتصادية- تربي أطفالًا يتمتعون بالصحة، وبالرغم من حاجة العائلات إلى دعم، فإننا ننظر إلى كل طفل يأتي إلى غرفتنا الصفية كفرد كامل يتمتع بصحة جيدة، وليس كحالة تحتاج إلى تثبيت، ولكن الطفل قادر على فهم الأشياء بصورة جيدة، ولديه اهتمامات، وفي وسعه أن يفعل أشياء كثيرة.

تعليقات المحررين

لا تضحي كل من ماريلين وايفون بوقت العمل الصباحي الغني لجدولة أنشطة القراءة، والكتابة، وبناء المكعبات، المتفقة مع المعايير، فإنهم تنظران إلى ما يفعله الأطفال ولا تطبقان المعايير الحكومية الأساسية المشتركة فحسب، بل معايير الأطفال أيضًا. يتم تشجيع الأطفال على تجريب الأشياء التي لا يبرعون فيها، والاستمرار في العمل على تلك الأشياء ليحققوا التحسن، بمثل هذا الأمر يصبح التدريس تدريسًا واعيًا هادفًا.

تؤكد المدرستان كلتاهما على أهمية التشارك في اجتماعات العمل اليومي الذي في أثنائه ينجز الأطفال معظم التحدث، كما وتحترم كلتاهما مفهوم فيغوتسكي عن التأثير المهم للأقران. في الغرف الصفية هذه تنتقل الأفكار في الغرفة، ويكون دور المدرس الفعال واضحًا. تبدي كل من ماريلين وايفون موهبتهما في مراقبة الأطفال عن كثب، وهي موهبة لم تشحذها سنوات الملاحظة فحسب، بل التشارك في الملاحظات مع الزملاء أيضًا، لكي يتم فهم منطق أفعال الأطفال.

تخلق الأعمال الروتينية للمدرستين صلات بين المعلمين والعائلات، كما تبني المدرستان علاقات مع عائلات الأطفال منذ البداية، وتنظران إلى تنوع العائلات على أنه مصدر مهم، وهذا ما ينتج عنه شعور الأطفال والعائلات بأن المدرسة حقًا مدرستهم.

الفصل

3

الأطفال كصانعي التغيير

كاترين كلونس دي أندريا Katherine Clunis D' Andre

تعد مدرسة مشن هيل Mission Hill مدرسة عامة تقدمية في بوسطن Boston تديرها الدولة، ويعد صف كاترين دي أندريا صفًا يدمج روضة الأطفال وصفَ المرحلة الأولى (الذي يشتمل على متعلمي اللغة الإنكليزية) وطلاب ذوي الحاجات الخاصة، يأتي طلاب هذه المدرسة من خلفيات عرقية واقتصادية متنوعة، ويبقون في صفوفها مدة سنتين. تعد مدرسة مشن هيل Mission Hill جزءًا من شبكة تحالف المدارس الأساسية، وأحد المبادئ التأسيسية لشبكة هذه المدارس أن المعلمين يستطيعون -بل يتعين عليهم- أن يساعدوا الأطفال في أن يصبحوا متعلمين نشطين، وأعضاء في مجتمع ديموقراطي.

«إذا كان للطفل أن يحتفظ بإحساسه الفطري بالدهشة حيًا فإنه بحاجة إلى صحبة واحد من البالغين، على الأقل يمكن أن يشاركه هذا الإحساس، ويكتشف ثانية معه المتعة والإثارة وسر العالم الذي نعيش فيه».

.Rachel Carson, 1999

نبعت المشروعات البيئية الثلاثة التي وضعت في هذا الفصل من رغبتي في تعليم الأطفال أن لديهم صوتًا يُسمعونه للآخرين، لقد شجعت هذه الفكرة عن طريق سعيي للحصول على مدخل من الأطفال طوال اليوم، إضافة إلى ذلك قرأت للأطفال كتبًا عن أناس استخدموا أصواتهم ليحدثوا تغييرًا بطرق مهمة وشجاعة، وهؤلاء الناس من مجتمع مدرستنا Mission Hill School, 2012 وأناس من مختلف أنحاء العالم، وأطفال في عمرهم.

مساعدة الأطفال على إدراك أن لهم صوتًا

بدأت العمل بقراءة أشجار السلام التي غرستها فانغاري قصة حقيقية Wangari's Trees of Peace: A True Story from Africa كتبتها جانيت ونتر Jeanette Winter. كانت الكينية فانغاري مآثاي Wangari Maathai أول ناشطة بيئية تحصل على جائزة نوبل للسلام، لقد غيرت المساحة الخضراء في كينيا، حيث بدأت بغرس ستة أشجار في فناء منزلها، بعدها مضت لتمكن النساء الأخريات، فأسست حركة الحزام الأخضر. بعد أن سمع الأطفال هذه القصة فهم كل منهم أن استخدام صوته لا يكون بطريقة واحدة فقط، لقد أحدثت فانغاري تغييرًا كبيرًا في كينيا بغرسها ست بذور صغيرة، بدأت بقصة فانغاري لأن أفعالها أرسلت رسالة قوية عن الأهمية الحاسمة للقيام بالخطوة الأولى.

طرحت سؤالًا على الأطفال وقلت: «لو كنت رئيس الولايات المتحدة الأمريكية فلأي غرض ستستعمل صوته؟» أجاب أحدهم قائلًا: «سوف أضع مطبات للسرعة، كي لا يقود الناس سياراتهم بسرعة»، وقال آخر: «سوف أجعل المدينة أكثر أمانًا». قلت: «حسنًا، بما أنك لست الرئيس وأن أعماركم هي (5، 6، 7)، لأي غرض ستستخدمون أصواتكم؟». توقف الطلاب وأخذوا يفكرون، لقد أخذوا سؤالي على محمل الجد. في الأيام القليلة التالية أجرى الأطفال أحاديث طويلة، وكتبوا، ورسموا في دفاتر يومياتهم، وتأملوا أكثر، وأخيرًا خرجوا بثلاثة مشروعات؛ أرادوا أولًا أن يثقفوا الناس عن التدوير وعن أهمية الأشجار، وأرادوا ثانيًا أن يثقفوا الناس عن الحيوانات المعرضة للخطر.

اعتقدت أن هذه المشروعات مذهلة، ولكنها ممكنة الإنجاز بالنسبة إليهم، وتساءلت: «من أين أتاهم هذا الدافع؟ وما التجارب السابقة التي دفعتهم لكي يقرروا هذه المشروعات؟».

إكساب الأطفال خبرات خارج غرفة الصف

كانت الطبيعة والتدوير موضوعين مركزيين في حياتنا الصفية، وهذا أحد العوامل المؤثرة في الأطفال، خلال رحلة لي إلى الأرجنتين التقيت بالمربي البيئي آلي شوارتز Ale Swartz، وقال لي شيئًا صاغ تفكيري، قال: «إن الناس لا يحافظون على البيئة ما لم

يتعلموا ذلك». إن الطريقة التي تدرس بها تنطوي على أهمية كبرى، حين عدت إلى غرفة صفي فكرت مليًّا بكل شيء يمكنني أن أفعله مع طلابي، لن أقول لهم أن يحافظوا على البيئة، ولكنني سأوفر لهم فرص الاكتشاف، والاستعلام، والحديث، والعمل.

منذ ذلك الحين بدأت أدخل الطبيعة في المنهاج، وأجعلها جزءًا لا يتجزأ منه، وكذلك خططت لتجارب الباحة المدرسية لتمكين الأطفال من تعلم بيئة الباحة هذه، وهي دراسة الأشياء الحية في فناء المدرسة، قام الطلاب بإبداء الملاحظات في الفناء الكبير لمدرستنا، وكان يضم أنواعًا متعددة من الأشجار، والعشب، والكثير من الحيوانات.

شاهد الأطفال الأفاعي الأمريكية غير السامة، والسناجب، وطيور أبي الحناء، وطيور النورس، والصقور، والنحل، والفراشات، وحيوانات أخرى، في فناء المدرسة كتب الطلاب في دفاتر يومياتهم، ورسموا الصور، وتأملوا بالأفكار، كتبت إمّا Emma تقول: «ماذا تأكل الحشرات؟ أعتقد أن الحشرات تأكل العشب. وما الطعام المفضل للأفعى؟»، وكتبت آشا Asha تقول: «أريد أن أعرف إن كانت السناجب والأرانب تأتي إلى مدرستنا، وماذا تأكل، في مرة من المرات قرأت كتابًا يقول أنها تأكل الورود». كما تساءل رافي Ravi عن إدراك الحيوانات قائلًا: «أريد أن أعرف إن كانت الحشرات تعرف كيف تبدو الحشرات الأخرى».

لقد كنا محظوظين في امتلاك باحة مدرسة مورقة لا تمتلكها المدارس جميعها، ففي الأرجنتين نجد أن باحة المدرسة مغطاة بالإسفلت، لكن المعلمين بنوا حدائق مرفوعة يعتني بها الأطفال، لقد لاحظ الأطفال الحياة الحيوانية في الحدائق ودرسوا الحمام أيضًا.

ربطت دراستنا بفناء المدرسة كلما استطعت فعل ذلك. لقد أردت أن يكتسب الطلاب خبرات مباشرة من خارج غرفة الصف، وأن يكونوا علماء أحياء ميدانيين، وأن يلاحظوا، ويطرحوا أسئلة عما كانت تفعله الحيوانات.

ونظرًا لوجود حب فضول عند الأطفال بمعرفة ما كان يحدث تحت الأرض، أنشأت حديقة يظهر فيها منظر الجذور، وهذه تسمح للأطفال أن يروا الجذور تنمو تحت التربة، عثر أحد طلابي على أفعى ماتت في باحة مدرستنا، مما أتاح للأطفال فرصة كي ينظروا إلى الأفعى عن كثب، سجلوا ما فكروا به، وناقشنا أفكارهم (انظر الشكل 3.1). دفنت الأفعى

في حوض سمك كي يستطيعوا رؤيتها وهي تتحلل، ويراقبوا كيف تتفاعل الحشرات المتغذية على الفتات مع جسم الأفعى.

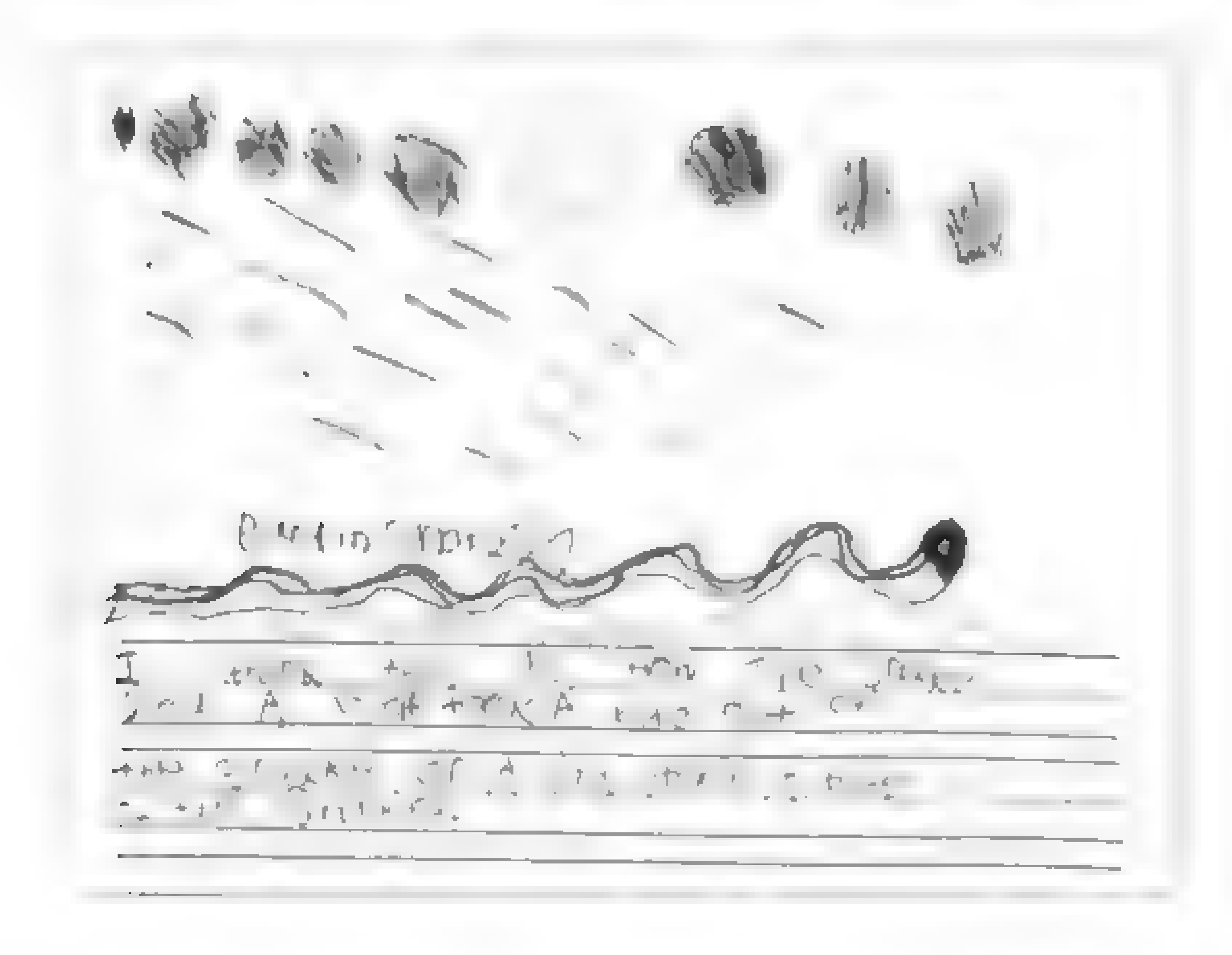
كلما كان الوقت الذي يقضيه الأطفال خارج غرفة الصف أطول كان لديهم أسئلة أكثر، وفي كل مرة نكون فيها خارج غرفة الصف أطلب إليهم أن يفكروا بنوعية تفكيرهم، لقد خططت للحصول على مستويات مختلفة من الانخراط في الأنشطة، فخلال زيارتهم الأولى للباحة أبدى الطلاب الملاحظات فقط. وفي المرة الثانية لاحظوا وكتبوا في دفاتر يومياتهم، كتب أحد الطلاب قائلًا: «لقد شاهدت فراشة، كانت تطير وتحوم حولنا، كنت جالسًا حين بدأت قطعة من العشب تتحرك فجأة، لقد رأيت أفعى وكانت ساكنة، لقد رأيت قطعة صغيرة من الأفعى، لقد رأيت الأفعى تنزلق»، في المرة الثالثة طلبت إليهم أن يفكروا في أسئلتهم، وحين عدنا إلى الصف تشاركوا في أسئلتهم، وسجلتها في جدول بياني.

في البداية كانت أسئلة تلاميذ الروضة واقعية وتؤدي إلى أجوبة (نعم) أو (لا). سألت بيلي Belly قائلة: «هل النمل يتسلق الأشجار؟»، لقد وجدت بأنه حين أسجل الأسئلة وأناقشها في اللقاءات، فإنني أشجعهم على طرح مزيد من الأسئلة. سأل رافي Ravi قائلًا: «كيف تبدو بصمات أرجل طائر أبي الحناء؟»، لقد أصبح عملنا يشكل جزءًا كبيرًا من حديث الصف. حين كان الأطفال يطرحون سؤالًا كنت أرد قائلة: «كيف نستطيع أن نكتشف ما الذي تريد أن نتعلمه؟»، وكان الأطفال يجيبون: «علينا أن نذهب إلى خارج غرفة الصف». كانت الأسئلة تقود إلى مزيد من الأسئلة، فكلما كتب الأطفال وفكروا أكثر أرادوا إجابات على أسئلتهم أكثر، أصبحت الأسئلة أكثر تعقيدًا. سأل أحدهم: «هل الدودة الموجودة في مزيج أوراق الشجر الميتة تفضل الموز أكثر من التفاح؟».

كوّن الأطفال صلات قوية مع العالم الطبيعي بوجودهم خارج غرفة الصف، لقد حصلت على تقارير من معلّمين آخرين تقول إن طلابي القدامى لديهم منهجية تجاه الطبيعة مختلفة عن منهجية الأطفال الآخرين، لقد لاحظوا وأخذوا وقتهم، ولم يحاولوا أن يلمسوا الحيوانات، أو يسببوا لها الذعر، ما تعلمته هو أن الطلاب يكتسبون الاحترام للحياة الطبيعية في باحة المدرسة حين يكون لهم تجارب مع الطبيعة.

في رحلة قمت بها في الآونة الأخيرة مع صفين آخرين من صفوف الصف الأول في الحضانة، لم يتناول الطلاب في صفي الغداء حين أعطيت لهم التعليمات أن يفعلوا ذلك. لقد بقوا رابضين حول شجيرة وهم يحدقون بهدوء فيها. سألت قائلة: «لماذا لا أحد يتناول غداءه؟» نظر طالب إليّ وقال: «هذا صرار الليل». إذًا هذا الصرار المتناهي في الصغر والذي جثم في شجيرة أسر انتباه طلابي، لدرجة أن الطعام لم يعد أولوية بالنسبة إليهم. لقد تمثل أحد الحلول الوسط في أن في وسعهم أن يتناولوا غداءهم ويراقبوا الصرار وهم يأكلون.

(**الشكل 3.1**): وجد أطفال الصف أفعى ميتة في فناء المدرسة. أحد الأطفال قال: «أعتقد أن الأفعى ماتت بهذه الطريقة، هناك ذئب اقتطع قطعة من الأفعى، وأن طائرًا أخذ قطعة من الأفعى».



في مناسبة أخرى كان أحدهم يقطف التفاح البري الموجود في باحة المدرسة، وتألمت حين علمت أن الذين قاموا بهذا العمل هم طلابي، اتضح أنهم كانوا يدخلون التفاح في لعبهم المثير في باحة المدرسة، حيث كانوا يزرعونها كي تنمو المزيد من الأشجار، مثلما كانوا يأملون بأكلها أيضًا، لم أنزعج، بل نظرت إلى الأمر من منظور الأطفال، لقد كانوا يستثمرون التفاح، وفي نهاية المطاف سررت بمراقبتهم النشطة التغيرات التي تطرأ على الشجرة، استنتجت أيضًا بأنهم لم يستوعبوا مفهوم تفاحة ناضجة؛ أي مفهوم النضج، هنا سألتهم قائلة: «هل يعرف أحد منكم كيف تبدو التفاحة حين تكون جاهزة للأكل؟»، بعدها قرأنا كتبًا

عن التفاح، وعملت على تنظيم رحلات قطف التفاح، وذلك بهدف زيادة فهم الأطفال لكيفية نمو الشجرة من زهرة إلى فاكهة، وطريقة معرفتنا بوقت جاهزية التفاحة للأكل.

تعلم الأطفال قيمة المحادثة عن طريق الأعمال التي قاموا بها. لقد علمتهم الملاحظة في المدرسة أن باحة المدرسة مهمة، هنا كان الأطفال يتعلمون العلاقات المستندة إلى بعضها بعضًا داخل الأنظمة البيئية، لقد لاحظوا، واستطاعوا أن يصفوا ما تحتاجه الحيوانات لتستمر في البقاء، ومن ذللك تقليل أثر الفعل البشري على الأرض والهواء والماء والأشياء الحية. إذًا كانت هذه معايير العلوم المناسبة في رياض الأطفال (the Next Generation Science Standards, NGSS Lead States, 2013 للأجيال القادمة NGSS 2013) ، وأعتقد أن هذه التجارب السابقة في باحة المدرسة هي التي قادتهم -جزئيًّا- إلى خياراتهم بشأن المشروعات.

فسح المجال لأفكار الطلاب بشأن المشروعات

كان لدينا ثلاثة مشروعات كبيرة، لقد أراد الأطفال أن يثقفوا الناس بأهمية الأشجار والتدوير والحيوانات المعرضة للخطر، وكانت خطتي الأصلية تقسيم الصف إلى ثلاث مجموعات، فينتقي كل طالب مشروعًا واحدًا، لكن هذه الخطة لم تنجح، لأن الأطفال جميعهم أرادوا العمل في المشروعات كلها، ولم تفلح أي طريقة بإقناعهم بعمل العكس، لقد خلقوا مشروعات في عقولهم أيضًا. هنا فعلت الشيء الوحيد الذي كان بوسعي أن أفعله، لقد تماشيت مع فكرتهم، وإذا أردت أن تكون ديموقراطيًّا حقًّا فكن مرنًا بشأن الاتجاه الذي يأخذك الطلاب إليه، كان علي أن أغير تفكيري، وأثق بأن قرارهم سيعمق فهمهم، ويشجعهم على التعلم أكثر. إذًا علي أن أعيد التفكير في طريقة العمل على المشروعات، لكي يشرعوا في المشاريع بنجاح.

لقد أردت من الأطفال أن يتعلموا عن كل موضوع، ومن ثم أن ينظموا وينقلوا ما تعلموه. قال أحد الطلاب: «يجب أن نقول للناس أن يخبروا مزيدًا من الناس»، وأصبح هذا شعارًا لنا.

غرس الأشجار

قرر الأطفال أن يركزوا أولًا على الأشجار، فلربما ألهمتهم قصة فانغاري، لقد اخترت هذا الكتاب بحكم معرفتي بحب الأطفال للطبيعة، سألت الطلاب عما يعرفونه عن الأشجار، فبينت إجاباتهم لي بأنهم يعرفون أن الأشجار مهمة، إلا أنهم لا يعرفون السبب في ذلك، إضافة إلى أن بعض معطياتهم كانت غير دقيقة، قال أحد الطلاب: «إذا قطعنا شجرة سنموت جميعًا». لقد أبرزت هذه المناقشات لي أن المفاهيم غير الصحيحة عند الطلاب أعطتهم الأسباب للشروع في البحث والتشارك في الأفكار. قرأت قصصًا، وجلب الأطفال كتبًا ومقالات عن الأشجار، منها: **مكان صغير واحد في شجرة One Small Place in a Tree** Brenner, 2004، والذي كان مفيدًا على نحو خاص ومن **الشجرة إلى الورق From Tree to Paper** للمؤلف Pam Marshall، و**شجرة الحياة Tree of Life** لروشيللي شتراوس Rochelle Strauss، و**الأشجار والأوراق ولحاء الشجر Trees, Leaves and Bark** لديان بيرنز Dian Burns، و**الشجرة نبتة A Tree is a Plant** لكلايد روبرت بولا Clyde Robert Bulla، و**قولي لي أيتها الشجرة: كل ما يتعلق بالأشجار للأطفال الصغار Tell Me, Tree: All About Trees for Kids** Gibbons 2002، قرأ الأطفال أيضًا كتب قراءة مبسطة عن الأشجار مثل: **الأشجار Trees** لماجي بيرتون Magie Burton وكاثي فرنش Cathy French وتامي جونز Tamy Jones، و**البذرة The Seed** لكرستين يونغ Christine Young.

لقد جعلت التجارب المباشرة الأطفال خبراء في الأشجار، فإضافة إلى رحلاتنا إلى البساتين زار أطفال الصف منطقة زرع الأشجار لأغراض علمية، ولاحظوا الأنماط المختلفة لأشعار القيقب، رسم الأطفال مخططات، وكتبوا في دفاتر يومياتهم، كما تحدثوا عن أهمية غرس أشجار جديدة حين يتم قطع الأشجار، وأخيرًا نظم الأطفال فعالية لغرس الأشجار، دعوا إليها طلاب المدرسة جميعهم، وأعدوا نشرات إعلامية عن الفعالية، وأعلنوا عنها في اجتماع شامل للطلاب. في أثناء هذه الفعالية قام الأطفال بغرس اثنتي عشرة شجرة في باحة مدرستنا، وقاموا أيضًا بتثقيف الطلاب الآخرين عن أهمية الأشجار، وقال أحد الطلاب: «الأشجار بيوت للحيوانات»، وبمساعدة كبيرة من الأصدقاء في محطة (PBS) جهز الطلاب حلقة في برنامج تلفزيونيّ محليّ نظمته المحطة عن أهمية غرس الأشجار.

المزيد من التدوير

بـرز موضـوع تدوير الورق كجزء من الدراسـة، وهـذا ما وفر انتقالًا مثاليًا إلى مشـروع التدوير. أعارنا قيم المكتبة في مدرستنا كتابًا بعنوان **تتبع القمامة والأشياء ضئيلة الأهمية والمطروحات وعلم حركة المحيط** Tracking Trash: Flotsam, Jetsam, and the Science of Ocean Motion لمؤلفه غرفن بيرنز Griffin Burns. ساعد هذا الكتاب الأطفال على فهم أن الأشياء لا تختفي حالما تدخل حاوية القمامة، بدأت عيون الأطفال تتفتح على القمامة التي كانت حولهم. لقد لاحظوا قوارير بلاستيكية على جانب الطريق، وأكياسًا بلاستيكية عالقة على أغصان الأشجار في باحة مدرستنا.

تحفّـز الأطفـال للعمـل، وقاموا برحـلات إلى حديقة المدرسـة لجمع القمامـة، ولكنهم أرادوا فعـل المزيد. كانت مدارس بوسـطن العامة تعمل على تدوير الـورق فقط، إضافة إلى صوانـي الغـداء. لم يكتـف أطفال الصف بهذا، فقد أرادوا من المدرسـة بكاملها أن تدوّر كل شيء دوّرناه في غرفة صفنا، مثل الزجاج، والبلاستيك، والورق والعلب المعدنية، قدم الفريق الأخضـر (وهـو جزء من قسـم الحمايـة البيئية فـي ماساتشوستس) الحاويـات الضرورية، وأطلقنا مشروع تدوير شامل ضم كل المدرسة.

هذا المشروع مشـروع ضخـم، إلا أنه واجه عقبتين: تمثلت الأولـى في أن عقد القيمين على العمل لم يشـمل إزالة المواد المدوَّرة؛ وردًّا على ذلك اسـتطاع الطلاب بأنفسـهم تنظيم المـواد المـدوّرة وجمعها، أما العقبـة الثانية فلم يجمع برنامج التدوير فـي المدينة ما دوّرته مدرستنا، انتهى بي الأمر بأن أجر حقائب من المواد المدورة وآتي بها إلى البيت، وقام بعض الآباء بفعل الشيء نفسه.

أصبحـت الكثيـر من العائلات منخرطة في هذا المشـروع، لأن الأطفال كانوا يتحدثون بانفعـال عـن هذا المشـروع في البيت، وبـدأت العائلات التي لم يسـبق لها ممارسـة التدوير تقوم بهذه العملية.

عمل الأطفال بجد في تثقيف مجتمع المدرسة حول أي من الأشياء يصلح تدويرها وأي منها لا يصلح. وحين كانوا يجدون قمامة في حاويات التدوير يطلون صناديق التدوير بألوان

زاهية، ويستخدمون تجمعات المدرسة، بهدف شرح أن الصناديق الزرقاء والصناديق التي كانت مطلية بألوان زاهية صناديق مخصصة للتدوير، لقد أثمر عملهم، فقد أصبح الطلاب الآخرون أكثر وعيًا لإدراك أي الأشياء يجب تدويرها. قرر الصف أن يبيع أكياس البقالة التي يمكن استعمالها ثانية، وأن يثقف المجتمع بضرورة أخذ الأكياس التي يمكن استعمالها ثانية معهم إلى مخازن البيع عند الذهاب إلى التسوق. رسمنا أيضًا شعارنا (قل للناس أن يخبروا مزيدًا من الناس) على الواجهة، وعملنا على بيع الأكياس بسعر يستطيع كل شخص أن يتحمله.

كان طلاب صفي يتخلصون من المواد العضوية حين يطبخون، وبذلك شكلت إضافة إلى صندوق أوراق الشجر الميتة لصفنا، كما كان طلاب من صفوف أخرى يستعملون هذا الصندوق، ونتيجة لذلك تفيض محتويات الصندوق -غالبًا- وتفوح منه الرائحة.

وافق مدير برنامج التدوير في بوسطن على المساعدة في تقديم الدعم الحكومي للمشروع، كتبت إحدى الطالبات في دفتر يومياتها قائلة: «ضع قشور الموز في صندوق الأوراق الميتة، فهذا الصندوق يعني تدوير الطعام»، تنقل الطلاب من صف إلى صف وهم يشرحون قيمة المشروع، ويتكلمون عن ذلك بعاطفة كبيرة، لدرجة أن مشاعرهم أصابت الآخرين بالعدوى.

تعد الموسيقى طريقة مميزة لتقوية الفهم، في السنوات اللاحقة وحين كانت صفوفي تدرس التدوير، أدخلت الموسيقى في هذه الأنشطة، تعلمنا الكلمات الثلاث التي تبدأ بالحرف R والتي هي جزء من أغنية جاك جونسون Jack Johnson، حيث وضعنا رسمًا بيانيًا للأغنية بالصور والكلمات (الكلمات متوفرة على شبكة الانترنت). أضفنا كل ما يدعم ذلك من أثاث وملابس لمساعدة الأطفال على الفهم، فزادت هذه الأغنية من استيعاب متعلمي اللغة الإنكليزية، وساهمت في إحساس الأطفال بالانتماء إلى المجتمع، كما مثّل الصف الأغنية أمام المدرسة بكاملها، بعد تقديم كل ما يلزم من أثاث ولباس.

معرفة سلاحف ماساتشوستس المعرضة للخطر

بدأ الأطفال -معتمدين على أنفسهم- بما يمكنهم فعله لمساعدة الحيوانات المعرضة للخطر، وهؤلاء الأطفال هم من أعمار الخامسة والسادسة والسابعة، لم يكن هدفي من

هذه الدراسة أن يشعر الأطفال بالمسؤولية تجاه إنقاذ الحيوانات أو العالم الطبيعي، وإنما كنت أريدهم أن يفهموا الترابط المتبادل للحياة، ويدركوا أن الأفعال مرتبطة بالنتائج. لقد أردتهم أن يروا كيف أن هذا المبدأ ينطبق مباشرة على العالم الذي حولهم.

كنت قد قرأت كتاب ديفد سوبل David Sobel **ما وراء التخوف من البيئة: استعادة القلب في تعليم الطبيعة** Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Natural Education والذي يشدد على أهمية إبقاء تدريس الطبيعة محليّ الطابع، يبين سوبل Sobel أن الأطفال يكتسبون أقصى المعرفة من دراسة المناطق الطبيعية في بيئتهم الخاصة بهم Sobel & Orion Society, 1996. في هذا المشروع توليّت القيادة بطريقة مختلفة، قلت للأطفال بأنني سوف أراسل قسم المسامك والحياة البرية الحكوميّ، للحصول على معطيات عن الحياة المعرضة للخطر في ماساتشوستس، فأرسل لي هذا القسم أفضل هدية تلقيتها على الإطلاق: فيلم فيديو، وملصقات، وكتبًا عن السلاحف.

حين بدأنا العمل انجذب الأطفال إلى الملصق الذي يبين سلاحف ماساتشوستس وفيلم الفيديو بعنوان (تعريف بسلاحف ماساتشوستس المعرضة للخطر)، شاهد الصف فيلم الفيديو هذا مرتين، مما ساعدهم على فهم المخاطر التي تواجهها سلاحف المياه العذبة، نتيجة فقدها بيئتها الأصلية وحركة المرور وجزازات العشب.

لم يصبح عملنا مهمة لإنقاذ السلاحف، بل كان الهدف تثقيف أنفسنا والآخرين، زار الصف مواقع تقديم المساعدة للسلاحف، اهتم الأطفال على نحو خاص ببرنامج Northern Red-Bellied Cooter Headstart الذي يجمع ما يفقس من فراخ السلاحف، ويحتجزها مدة سنة ويراقب نموها، ثم يطلقها في فصل الربيع وهي بحجم أكبر من الحجم العادي، ومن ثم يكون لديها فرصة أكبر للنمو بقوة. زرنا أيضًا حوض السمك في نيو إنغلاند New England، وكذلك حديقة الحيوان في فرانكلين بارك Franklin Park، كي نحصل على أكبر قدر ممكن من التجارب. كتب الأطفال ما تعلموه، ووضعوا مسودات عديدة لرسومات السلاحف.

استخدمت العملية النقدية لرون بيرغر Ron Berger, 2003 لمساعدة الأطفال في تعلم مساعدة الآخرين في عملهم، ولأن الأطفال كانوا يكتبون مسوداتهم ويعيدون كتابتها

ويفكرون بجمهورهم، فقد أصبحوا كتّابًا أفضل. لقد أظهروا عاطفة تجاه الأشياء التي كتبوا عنها، وكتبوا لتحقيق هدف، وقد منحوا السلطة في جعل أفكارهم واضحة ومنظمة.

في أواخر الربيع دعا الطلاب مجتمع المدرسة لحضور عرض عن سلاحف ماساتشوستس، اختار كل طفل سلحفاة، وحضّر قطعة من الكتابة ورسمًا لها. حضرت عائلات الأطفال، وطلاب من مختلف الصفوف. لم يكن بعض الطلاب الزائرين على علم بوجود سلاحف في ماساتشوستس.

المتوقع من طلاب مدرسة مشن هيل Missio Hill أن يتشاركوا ويعرضوا عملهم، لقد شجعت المشاركة في هذه المشروعات الأطفال على استعمال أصواتهم بطرق مختلفة، وبناء مهارات التحدث للجمهور، لقد كانوا (يخبرون الناس أن يخبروا مزيدًا من الناس)، ويقومون بذلك على أرض الواقع، مع فهم حقيقيّ لكل موضوع، وإحدى النتائج غير المتوقعة بالنسبة إلينا أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومتعلمي اللغة الإنكليزية وسّعوا قدراتهم في مجال الفهم والتكلم، فإحدى الطالبات التي كانت خجولة في بداية العام وغير قادرة على التعبير أخذت تشارك في كتابتها وأفكارها بثقة أكبر؛ فقد رسمت وكتبت للعرض الذي قدمته قائلة: «الحيوانات تحتاج إلى أشجار».

أصواتهم جديرة بالسمع

في أحد الأيام، وفي أثناء لقاء في الصف سألت الأطفال عن شعورهم تجاه المشروعات، وقبل أن ينطقوا بكلمة ابتسموا، لقد كانوا جميعهم تواقين إلى التحدث، وسعداء بما أنجزوه. مع ذلك قال بعض الأطفال بأننا نحتاج إلى أن نخبر مزيدًا من الناس.

هذا التعليق جعلني أتساءل: «ما المزيد الذي اعتقد الأطفال أنهم بحاجة إلى إنجازه؟ وما الذي بمقدورهم أن يفعلوه في الخطوة التالية؟»، تذكرت تعليق أبوين لطفل في صفي حين قالا بأن بعض أقاربهم لهم طفل في مدرسة أخرى، وقد عبّر هؤلاء عن أمنيتهم أن يكون لدى أطفالهم برامج كبرنامجنا، هذا جعلني أفكر في نقل ما تعلمناه في أثناء مسيرتنا، سألت الأطفال إن كانوا مهتمين بزيارة مدارس أخرى أم لا، وإن كان معهم عروض يقدمونها

في زياراتهم، كان لديهم أسئلة كثيرة مثل: إلى أين سيذهبون؟ وأي الناس يخبرون؟ هل يمتلكون الشجاعة بما فيه الكفاية؟

لقد قرروا القيام بذلك، وكان عليّ أن أعمل من وراء الكواليس، فقد كانوا سيقررون لأنفسهم ما الأهم تعليمه للآخرين. في الأسابيع التالية كتبوا ورسموا الصور، وتدربوا على عروضهم.

تلقيت منحة لأدفع ثمن القمصان المرسوم عليها شعارنا «قل للناس أن يخبروا المزيد من الناس»، كانت زيارتنا الأولى لصف يعنى بعلم الأحياء في مدرسة ثانوية، قبل الزيارة تحدثت إلى الأطفال عن شعورهم تجاه هذا الأمر، فاعترف كل واحد منهم -تقريبًا- بأنه يشعر بالعصبية، قالت آفا Ava: «أشعر بقليل من الخجل»، وأعترف بأنني شعرت بقليل من الخجل أيضًا، لقد ساعدنا التحدث حول هذا الأمر في مهمتنا. فبالرغم من عصبيتهم أرادوا أن يذهبوا، لأنهم يعرفون أن لديهم شيئًا مهمًّا يقولونه.

كان عند أول طالب يتكلم إعاقة لغوية حيث حدّق بانشداه في طلاب المدرسة الثانوية، وبعد دقيقة من الصمت تلى ما كتبه قائلًا: «الأشجار مهمة»، أخذ الوقت اللازم للكلام وظهرت ابتسامة على وجهه. لقد بدا الأمر وكأنه كان يقول Ta – dah. وبعد أن تكلم تبعه الآخرون، تحدث بعض الأطفال بطريقة هادئة جدًّا، لدرجة أن الأطفال الذين كانوا خلفهم بالكاد كانوا يسمعونهم، وتحدث أحد الأطفال بسرعة كبيرة كانت تعكس سرعة دقات قلبه.

حين غادر الأطفال غرفة الصف التي زاروها بدوا وكأنهم أصبحوا أكثر طولًا، وبدت ابتسامتهم أكثر إشراقًا، وحين عادوا إلى صفنا أخذوا يقهقهون حتى وقعوا على الأرض، سألتهم عن شعورهم، فقال أحد الطلاب: «اعتقدت أنني ربما أستطيع أن أفعلها، لم أكن متأكدًا من ذلك»، وقال طالب آخر: «أنا فخور بنفسي»، وقال طالب ثالث: «لقد شعرت بالعصبية»، سألتهم قائلة: «والآن كيف تشعرون؟»، قالت طالبة: «أستطيع القيام بذلك». لقد كان اعتزازهم واضحًا منذ ذلك اليوم، وأخذوا يتحركون وكأنهم قادرون على فعل أي شيء، ويمكنكم أن تتخيلوا كيف جعل هذا الوضع الجديد عملية التنظيف أكثر صعوبة، فقد قدموا عرضًا أمام طلاب مدرسة ثانوية، وأنا هنا أتوقع منهم القيام بأعمال النظافة.

لقد ساعدهم فيديو العرض على أن يحسنوا أداءهم، وذلك بالوقوف منتصبين، وعدم اللعب بأوراقهم، والتحدث بصوت عالٍ، وحين زاروا الصفوف بعد ذلك تحدثوا بصوت أعلى، وأبرزوا أصواتهم، وبدوا أكثر ثقة.

سنحت لنا فرصة لتقديم عرض أمام محافظ بوسطن عند إطلاق مبادرة تدوير، لقد كنت فخورة بعروضهم السلسة، كما كان الأمر مثيرًا بالنسبة إليّ، لأنه حين أراهم المحافظ صناديق التدوير الجديدة وأخبرهم بأنه لم يعد هناك حاجة لفصل الأشياء، صفق له طلابي بأعلى درجات التصفيق، لقد كان هؤلاء من يدوّرون في مدرستنا، ولذلك علموا بأن الصناديق الجديدة والسياسة الجديدة تعني عملًا أقل بالنسبة إليهم.

لقد كانت نهاية ممتازة للسنة الدراسية، فقد رأى الأطفال أنفسهم صانعي التغيير، لقد أخذوا الوقت الكافي ليتعلموا القضايا التي تهمهم، وتحدوا أنفسهم بشجاعة، وتشاركوا بالأفكار، في ذلك الصيف تساءلت فيما إذا كان العمل الذي قاموا به سيصبح جزءًا من حياتهم، وفي السنة التالية أخبرتني مدرستهم الجديدة عن روح القيادة وتأكيد الذات لديهم، لقد تأثرت حين سمعت بأنهم يقفون على أقدامهم.

لقد عززت تجربة هذه السنة اعتقادي بأن خلق متحدثين يعتنون بالعالم الطبيعي حولهم ويتخذون إجراءً تجاهه أمر ممكن، وثمة صيغة بسيطة تقول: «قدّم للأطفال تجارب خارج غرفة الصف، خاصة في المناطق الأقرب إليهم، وساعدهم في فهم أن لديهم صوتًا يسمعونه، وقدم لهم الفرص ليتعلموا أن صوتهم جدير بالسماع».

تعليقات المحررين

لم يتعلم الأطفال في صف كاترين شيئًا جديدًا فحسب، بل إنهم مضوا ليعلموه للآخرين، لقد قرروا ما هي الأفكار المهمة للتشارك بها، وقدروا طريقة تقديم هذه الأفكار، فبعد تقديم عروضهم تحدثوا مع أقرانهم في الصف، كي يتأملوا التجربة التي حصلوا عليها، وفعلهم لكل ذلك عزز فهمهم للمادة.

في أثناء هذه العملية نما الأطفال كأفراد؛ فقد اكتسبوا إحساسًا جديدًا بأنفسهم كمتعلمين قادرين على إجراء بحوث في الموضوعات التي اهتموا بها، والتشارك في ما تعلموه، وأصبح لهم (صوت يُسمعونه)، وكما عبرت عن ذلك كاترين فقد أصبحت «قامات الأطفال أطول» في تحديهم لأنفسهم، لقد قاموا بشيء لم يكونوا يعرفون بأنهم قادرين على فعله. لم يتخذ الأطفال قرارات كان لها أثر داخل صفهم فحسب، بل إن أعمالهم كان لها أثر في مجتمع أكبر.

لقد أسهمت إنجازاتهم -بلا شك- في إحساسهم بالانتماء إلى المدرسة، وأن المدرسة مدرستهم، وهذا أمر لا يشعر به -غالبًا- أطفال الملونين وأطفال العائلات متدنية الدخل وأطفال المهاجرين.

الفصل

4

كرسي سايم Saim المتحرك

جعل دراسة أجريت على النقل دراسة ذات معنى

دانا روث ورينيه دينرشتاين Dana Roth and Renée Dinnerstein

مدرسة (P.S. 10) مدرسة حكومية تقع في بروكلين في مدينة نيويورك، ولبناء هذه المدرسة منافذ بديلة، تسمح للأطفال وأفراد العائلات والمعلمين من ذوي الإعاقات الجسدية استخدام البناء، والمشاركة في أنشطة المدرسة. حين أجريت هذه الدراسة كان أغلبية عائلات الأطفال في المدرسة من أفراد الطبقة العاملة الذين يسكنون هذه المنطقة منذ مدة طويلة، وكذلك من المهاجرين الناطقين بلغة أمريكا الجنوبية واللغة العربية الذين وصلوا حديثًا إلى هذه المنطقة. اشتمل هذا الصف على هذه الشرائح كلها، وضم أربعة وعشرين طفلًا ومدرستين، هما: دانا روث Dana Roth وكارين بيرنز Karen Byrnes، اللتان تفاعلتا مع رينيه دينرشتاين Renee Dinnerstein المشرفة على تطوير الهيئة التدريسية.

دانا Dana: حين كنت في الجامعة أمضيت ساعات وأنا أقرأ عن الممارسات اللائقة من الناحية التطويرية، لكن خيبة الأمل جاءت حالما بدأت تدريس الطلاب، وشعرت بأن ما تعلمته عديم الجدوى، كانت صفوف رياض الأطفال في مدينة نيويورك تعج بالقراءة والكتابة والمفردات والرياضيات، ولكن أين موقع العلوم والدراسات الاجتماعية؟ أين اللعب؟ أين المعتزل؟ أين الاستقصاءات المفتوحة؟ تعاملت مع الحقيقة القائلة بأن هذا هو الواقع، وأن عليّ أن أدخل بقوة، وبإيمان كبير بعملي الجديد. حين التقيت برينيه كنت في سنتي الثالثة في التدريس بالروضة، حيث كنت أدرس صفًّا شاملًا لمختلف الشرائح، وكانت كارين Karen تشاركني تدريس هذا الصف، شعرت بالثقة بقدرتي على التدريس وتعديل المنهاج كي يلبي احتياجات طلابي جميعهم، وكنت أعرف أن غرفة صفي دافئة ومرحبة، وعملت على بناء صلة ألفة مع طلابي وعائلاتهم.

الخطوات الأولى

دانا: قدمت رينيه في أثناء كل زيارة لها اقتراحات حول البرنامج والبيئة الصفية والأعمال الروتينية، في بداية الأمر كنت في موقع الدفاع عن نفسي قليلًا؛ فقد شعرت أنها لا تفهم الطلاب الذين أدرسهم، ولا الوقت والجهد الذي كرسته لما أفعله يوميًّا، ولكني بدأت أجرب اقتراحاتها، فانطلقت إلى الأمام، في كل مرة كنت أجرب اقتراحًا واحدًا من اقتراحاتها، فرأيت أن الحياة في غرفة صفي تتغير، لقد بدأت أدرك أن صفي صار يتطور حتى أصبح مثل الصفوف التي قرأت عنها في الجامعة.

رينيه: حين زرت مدرسة (P.S. 10) دعتني المديرة إلى جولة على صفوف ما قبل الحضانة وصفوف الحضانة، سألتني المديرة عن رغبتي في العمل بتلك المراحل، وأن أدخل منهجية قائمة على الاستفسار للدراسات الاجتماعية، وكذلك مساعدة المعلمين على فهم كيفية دعم المنهاج المبني على الاستفسار للأطفال في الوصول إلى إمكاناتهم الحقيقية، لقد كنت قلقة بشأن رد فعل المدرسات على مطورة هيئة تدريسية أخرى، جاءت في وقت متأخر من السنة، ومع ذلك بدأت عملي مع المدرسات في اليوم الأخير من شهر آذار.

دانا: أبلغت مدرسات الروضة أن مطورة جديدة للهيئة التدريسية ستبدأ عملها معنا، وكان ذلك قريبًا من نهاية السنة الدراسية، حيث المراحل الأخيرة من عملنا في التدريس، وكنا قد بدأنا بالتفكير بمراسم احتفالنا المتواتر، أتذكر أنني فكرت وقلت: «والآن ماذا؟ إن يومنا المدرسي حافل بالعمل بطبيعته، كيف لنا أن ندخل شيئًا جديدًا في برنامجنا؟».

رينيه: في أول يوم عمل لي أعطيت المدرسات الحرية كي نتعرف إلى بعضنا بعضًا ونبدأ عملية التخطيط، اعتقدت أن على المدرسات أن يبنين أساسًا نظريًّا لدعم دراستهن القائمة على الاستفسار، وأن يأخذن بعين الحسبان احتياجات طلابهن العاطفية والاجتماعية والمعرفية، بدأت عملي بالطلب إلى كل مدرسة تقديم رؤيتها عن طفل عمره خمس سنوات، فخرجنا برؤية جماعية عن طفل روضة الأطفال، لقد كانت هذه مناقشة حيوية قدمت لنا شيئًا ماديًّا لنبني عليه.

تشـاركت مع المدرسـات ببعض المواد مبرزة التدريس القائم على الاسـتقصاء، مثل منهجيـة ريجيـة إيميليـا Reggio Emilia (Edwards, Gandini& Forman, 1998) ومنهجية المشـروع Project Approach التي اقترحتها ليليان كاتز، ووزعت على المدرسـات مواد حول اختبار موضوع المشروع، عند هذه النقطة رفعت المعارضة رأسها.

لدينـا تقويـم سـريع علينا التقيد به، وفي فصل الربيع سـنجري دراسـة عن النقل، ولم نسـتطع أن نجري دراسـة اسـتقصائية. في سعيي للارتباط بدراسـة النقل اقترحت أن تأخذ المدرسات الأطفال خارج الغرف الصفية في مشوار الأسبوع القادم، ويعطين كل طفل لوحًا مشبكيًّا وقلم رصاص، ويشجعنهم على رسم صور للطرق المختلفة التي يتنقل بها الناس في مجتمعهم، على الأطفال أن يمروا بموقف حافلات ومحطة لقطار الأنفاق. حين عاد الأطفال إلى الصف كان بإمكانهم أن يستعملوا مسودات رسوماتهم أساسًا لمناقشة ما رأوه، اقترحت أن تلاحظ المدرسات اهتمامات الأطفال ومعرفتهم المسبقة، وفي اجتماعنا التالي تشاركنا في الانطباعات عن هذه المرحلة الميدانية الأولى.

البدء بدراستنا الاستقصائية

دانا: بدت فكرة رينيه لإصلاح الزمن المختار بعناية وبدء دراسة استقصائية فكرة طاغية بالنسبة إلينا، كيف يمكن أن نغير كل شيء في هذه المرحلة من السنة؟ وحتى نختتم هـذه السـنة فعلينـا أن نلتـزم بخارطـة المنهاج، ومـع ذلك وافقنـا أن نبني وحدة الدراسـات الاجتماعية التالية لدينا، وأن نعمل بأفكار رينيه.

حضرت أنا وشريكتي في التدريس لأول مشوار لنا في المنطقة المجاورة، لم يكن لدينا ألواح مشبكية كافية؛ لذا جمعنا صناديق كرتونية، وقصصنا الكرتون إلى قطع كبيرة بما فيه الكفاية لإلصاق صفحة من الورق عليها، كذلك فهمنا أن الكرتون سيكون أخف وأسهل حملًا بالنسبة إلى الطلاب، ثبتنا الورق الأبيض على الألواح بشريط لاصق وانطلقنا.

شـرحنا لطلابنـا أننـا ذاهبـون في مشـوار حـول المنطقة المجـاورة لنشـاهد الأنماط المختلفـة للنقـل، كانـت لدينـا فكرة عامـة عن الطريـق الذي سنسـلكه، وكنا متأكديـن بأننا

سنمر بموقف للحافلات ومحطة لقطار الأنفاق ومكان مخصص للشاحنات، توقفنا بين مدة وأخرى كي يتحدث الطلاب عما يلاحظونه، ويرسموا ما يشاهدونه، وحين عدنا إلى غرفتنا الصفية بدأنا النقاش، ودوّنا الملاحظات، وأدركنا بأن الطلاب كانوا أشد اندهاشًا حول قطارات الأنفاق الكهربائية. كان الأطفال تواقين إلى البدء في هذا المشروع، وشعرنا بأن الدراسة يمكن أن يكون لها معنى، كما شعرت أنا وشريكتي في التدريس بالسعادة. لأننا قررنا موضوع هذه الدراسة الاستقصائية.

رينيه: كانت دانا وكايرن تشتعلان دهشة وإثارة حين التقيتهما الأسبوع التالي، شعرت بأن حماسهن قد شجعني، وها هما تستعدان للبدء بعملية التخطيط، أنشأنا شبكة تخطيط استباقية، وبناءً على المناقشات الأساسية التي أجراها الأطفال مع الطلاب فكرنا بما يعرفه الأطفال من قبل، وبما يمكن أن يحبوه، وفكرنا بطريقة لاكتشاف ذلك، لقد خرجنا بأصناف عديدة مثل: العمال، ومحطات القطارات، والمعدات، وكيفية توجيه النظام، وأنواع القطارات، وأجزاء القطار،وأين تذهب قطارات الأنفاق.

حالما أرسينا هذه الأصناف أجرينا العصف الذهني، أين كانت فرص الكتابة؟ وما نوع هذه الكتابة؟ ما الرحلات الميدانية التي يمكن القيام بها؟ أي الخبراء الذين يجب إجراء المقابلات معهم؟ ما الصلات التي يمكن أن نوجدها مع الوقت المختار بعناية والرياضيات والعلوم وتجارب الفنون والموسيقى؟

بالرغم من أن الدراسة كانت تدمج الكثير من المواقف التعليمية المختلفة، إلا أن الدراسات الاجتماعية هي محط تركيزنا في عملية التخطيط التي أنجزناها، كيف يمكن لهذه الدراسة أن تؤثر في مجتمع غرفتنا الصفية؟ هل سيكون هناك فرص للأطفال ليتعاونوا ويفاوضوا؟ ما الذي سيتعلمه الأطفال عن المنطقة المجاورة؟ كيف يمكن للدراسة أن تساعد الأطفال في فهم عالمهم؟ ستبدأ هذه الدراسة بحياة الأطفال اليومية وستنطوي على تجارب مباشرة.

فكرنا بدراسة قطارات الأنفاق على ثلاث مراحل، المرحلة الأولى تقدم تجربة مشتركة للأطفال كلهم عن قطارات الأنفاق؛ فرحلة إلى محطة الأنفاق ستلهم ملاحظات الأطفال

وأسئلتهم، بعد الرحلة سيعمل الأطفال على رسوماتهم للمحطة التي بدؤوا بها في المرحلة الميدانية، وسيكون لديهم الفرصة للمشاركة الصفية، بعد ذلك ستبدأ دانا بإنشاء شبكة مع الأطفال عنوانها (ما الذي نعرفه عن قطارات الأنفاق؟)، وهذه الشبكة يمكن مراجعتها مرات عدة في أثناء إجراء الدراسة، ويستطيع الأطفال أيضًا إضافة معطيات جديدة، ومراجعة المعطيات غير الصحيحة وحذفها، والبدء بتنظيم قائمة بالتساؤلات عن هذه القطارات.

دانا: قمنا برحلة إلى محطة الأنفاق المحلية، وكنا فرحين لبدئنا بهذه العملية، ولكن -لسوء الحظ- كان أحد طلابنا وهو سايم Saim قعيد كرسي متحرك، والمحطة المحلية لا تتيح وصول المعاقين إليها، علقنا في هذه المشكلة، ولم نعرف ماذا نفعل، وتساءلنا: لمَ لم ندرك ذلك من قبل؟ وكيف لنا أن نكون فاقدي الإحساس بهذا الشكل؟ تدفقت هذه الأسئلة إلى ذهني وشعرت بالضياع.

لم يكن في وسعنا أن نفعل شيئًا إلا أن نكون صادقين، ففي المنطقة العليا من الدرجات المؤدية إلى المحطة التفتّ إلى الأطفال وقلت: «أيها الطلاب، لدينا مشكلة، هل تعرفون كيف ينزل الناس إلى رصيف محطة الأنفاق؟»، صاح الأطفال قائلين: «بالنزول على الدرج»، قلت لهم: «حسنًا، هل يستطيع الناس جميعهم أن ينزلوا على الدرج؟ هل في وسعنا جميعنا أن ننزل على هذه الدرجات؟» يدرك الأطفال من قبل أن سايم لا ينزل على الدرج معنا في المدرسة، فعند مغادرتنا البناء المدرسي يستعمل سايم المصعد. بيّنّا للأطفال أنه لا يوجد مصعد في محطة الأنفاق هذه، هنا تأفف الصف بكامله بما فيهم سايم Saim، وبدأ الأطفال يشكون، لقد كانوا تواقين إلى استكشاف محطة الأنفاق، سألنا إن كان أي منهم لديه فكرة لحل هذه المشكلة، فقال بعضهم: «دعونا نحمل سايم وننزله على الدرج»،وقال آخرون:«دعنا نجد مصعدًا»، تميز رد فعل سايم Saim على كل مقترح بنبرة عالية، حيث كان يقول «نعم».

أعطينا الأطفال وقتًا كي يتحدثوا عن هذه المشكلة بصوت عال، في حين ناقشت أنا وكايرن ماذا سنفعل في هذا الظرف، درسنا إمكانية حمل سايم وإنزاله على الدرج، بالرغم من أن هذا الأمر صعب وأنه حل مؤقت، فكرنا بإبقاء مرافق سايم إلى جانبه وننزل بقية الصف إلى المحطة، ولكن هذا سيكون مثالًا سلبيًا نقدمه، فقد عملنا بجد طوال السنة كي

نبني مجتمعًا لا يستثني أحدًا. وخلاصة القول، فلم يكن بوسعنا أن نبعد سايم. عند هذه النقطة لم يكن لدينا الكثير ما نفعله، فقررنا أن نعود أدراجنا إلى المدرسة، وفي أثناء العودة إلى المدرسة تحدث الأطفال، وتشاركوا في قصص عن أناس يستعملون الكراسي المتحركة كانوا قد رأوهم أو عرفوهم.

بعد انتهاء الدوام المدرسي، أعدت أنا وشريكتي في الصف تقييم الموقف، ودرسنا إمكانية تحويل دراستنا لتكون حول مشروع حافلة، بالرغم من إدراكنا أن الأطفال استمروا في طرح أسئلة حول كرسي سايم المتحرك. حين تشاركنا بخطتنا مع رينيه اقترحت علينا أن ندير محادثة صفية عما حدث، وأن نستمع إلى كيفية رد فعل الطلاب بدلًا من تقديم موضوع جديد للدراسة، لم نكن متأكدتين من إمكانية نجاح هذه الخطة، وشعرنا بأننا لسنا جاهزتين للاتجاه الذي ستمضي إليه هذه المحادثة؛ فهذا النشاط يعد مجالًا جديدًا.

رينيه: استوعبت مأزق المدرستين، بيد أنه لم يكن من الصواب بالنسبة إليهما تغيير الاتجاه بسرعة وإعادة توجيه الدراسة لتصبح دراسة على الحافلات، لم لا نرى ما هو تفكير الأطفال حول هذا الأمر؟ وماذا يمكن أن تكون الحلول التي سيقدمونها؟ اقترحت أن تناقشا هذا الأمر في اجتماع صفّيّ، وأن تريا ما الحلول التي يمكن أن يخرج بها الأطفال.

إن إشراك الأطفال في هذا النشاط يثبت عندهم أن أفكارهم مهمة وذات قيمة، كما يعطيهم إحساسًا بملكية الدراسة بطريقة لا يمكن أن تحدث لو أن المدرستين اتخذتا القرارات بأنفسهما. كان هذا الأمر جديدًا بالنسبة إلى دانا وكايرن، لكنهما أخبرتاني بأنهما ترغبان في تجريب ذلك، وأنهما ستطرحان ذلك في اجتماع صفّيّ.

تغيير الموضوع

دانا: خططت أنا وكارين هذا اللقاء مع الطلاب، وكان يسيطر علينا شعور بالشك، لم نكن متأكدتين من تقبّل طلابنا هذا الأمر، ومن استعدادنا للإجابة على أسئلتهم عن سايم أو إن كان هو مستعد لكل هذه العناية، أدركنا أن محادثتنا الأولى يجب أن تكون مع سايم

لقياس مستوى ارتياحه لهذا الأمر، فأكد لنا سايم سعادته بأن يناقش هذا المأزق أمام الصف، لقد كان في واقع الحال مندهشًا أيّما اندهاش.

بدأنا مناقشتنا، وأعجبنا بما قاله طلابنا، لقد فهموا لماذا لم نستطع النزول إلى محطة أنفاق القطارات، وتساءلوا لماذا لم تُبنَ المحطة بطريقة تمكّن كل الناس من استعمال قطار الأنفاق، اتفقنا جميعنا بأن ما هو موجود غير منصف، استمر الطلاب في طرح أسئلة عن كرسي سايم المتحرك وسيلته في التنقل، وبذلك بدأنا بدراسة الكرسي المتحرك، أدركنا بأن موضوعنا هو دراسة طريقة تنقل الأشخاص الذين يستعملون الكرسي المتحرك في المدينة.

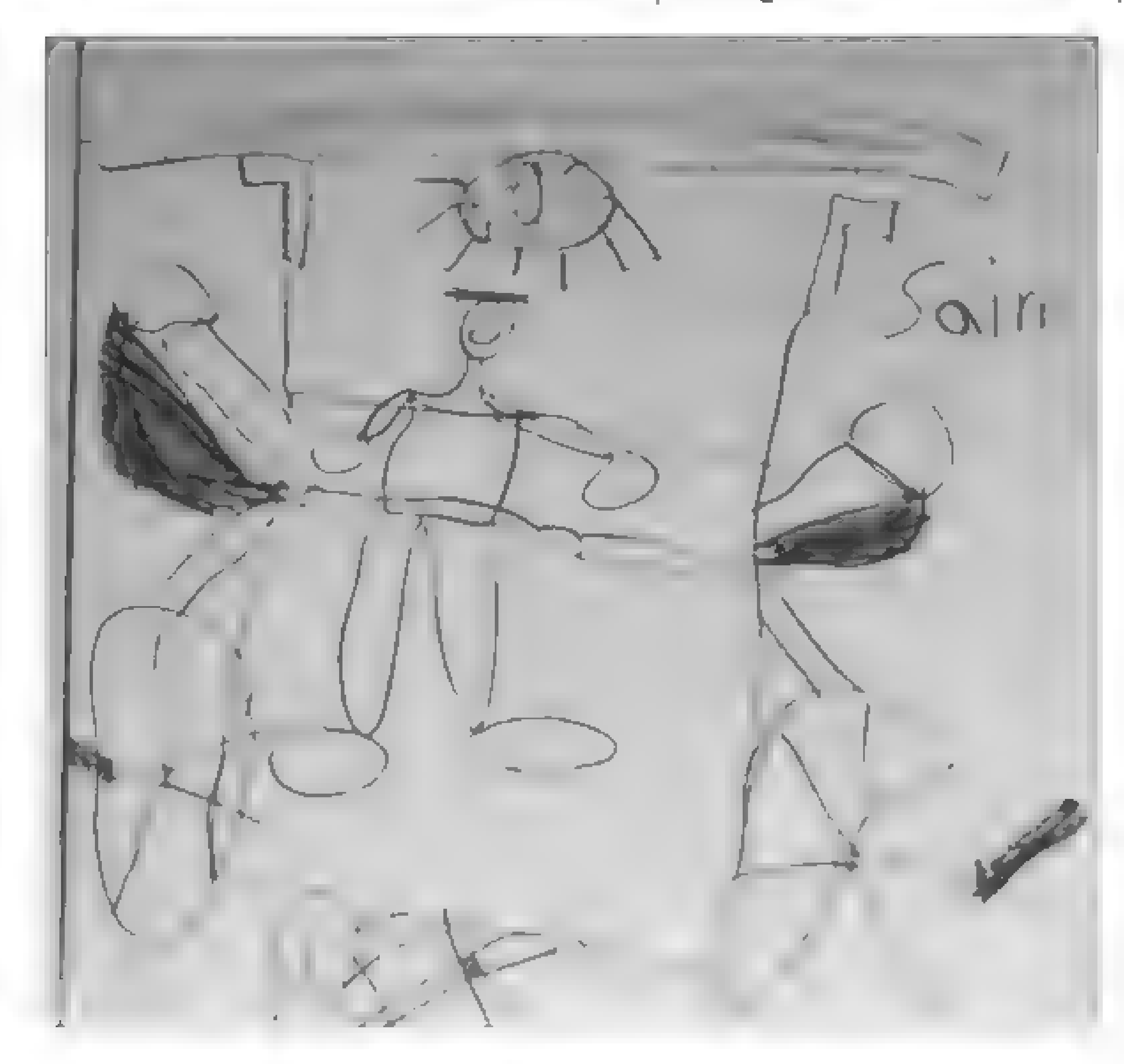
رينيه: كان هذا الاستقصاء يمثل ميدانًا جديدًا بالنسبة إلى المدرستين وإليّ شخصيًا، وكان ينطوي على إمكانية إفادة الطلاب جميعهم في صف دانا وكارين. وفي نهاية المطاف كان هذا هدف البرامج الشاملة جميعها، وهو إعطاء فرص للأطفال الذين لا يعانون من إعاقات كي يتعلموا وجهات نظر واقعية ودقيقة عن أفراد ذوي حاجات خاصة، ويطوروا مواقف إيجابية تجاه أناس مختلفين عنهم، ويتعلموا السلوك الإيثاري. عن طريق هذه الدراسة سيبني الأطفال مجتمعًا متزاحمًا، وكم ستكون الإثارة كبيرة بالنسبة إلينا حين نكون جزءًا منه.

كانت دانا وكارين تحتاجان النصيحة حول كيفية بناء دراسة عن الكرسي المتحرك، فاقترحت عليهما البدء بشبكة المعطيات التي يعرفها الأطفال عن الكراسي المتحركة، وسيتوصل الأطفال إلى وضع البطاقات التعريفية على كل مجموعة، وهذا سيعطي الأطفال مزيدًا من القدرة على التحكم في المشروع.

تنفيذ دراسة الكرسي المتحرك

دانا: أردنا أن نحدد المعرفة المسبقة التي يمتلكها طلابنا، وأن نعرف كذلك إن كان لديهم إحساس باهتماماتهم، فوثقنا التعليقات والأسئلة، ونظمها الصف أصنافًا ثبتت على جدول بيانيّ لكرسي متحرك، من هذه الأسئلة: ما الذي نعرفه؟ وعمّ نتساءل؟

(**الشكل 4.1**): رسم أحد الأطفال لكرسي سايم المتحرك



عمل الطلاب مع بعضهم بعضًا ليفهموا أي الإعلانات يمكن ضمها مع بعضها بعضًا، وبعد نقاشات كثيرة خلصنا إلى أصناف تشتمل على كيفية صنع الكراسي المتحركة، والناس الذين يستعملون الكراسي المتحركة، وكيف يتنقلون بها من مكان إلى آخر.

انطلقت الدراسة، وانطلق حماس سايم لممارسة دوره المحوري، ولإجراء أول استقصاء لدينا جلس الصف على صورة دائرة في مكان الاجتماع، وجلس سايم في المنتصف، وكان مع كل طفل دفتر رسم، وقلم رصاص، ورسم سايم وكرسيه المتحرك، (انظر الشكل 4.1). واجه الأطفال تحدي النظر بإمعان وملاحظة التفاصيل، فهموا من الدروس السابقة أن الرسم القائم على الملاحظة يتم حين تنظر إلى شيء عن كثب، وترسم كل شيء تراه. أعجبنا كثيرًا تركيز الطلاب على التفاصيل، وبينما كان الطلاب يكملون رسوماتهم رسم سايم نفسه.

كيف يصل سايم إلى المدرسة؟

دانا: بدأنا بالاستماع إلى أسئلة الأطفال عن الكراسي المتحركة، كان أحد الأسئلة «كيف تصعد الكراسي المتحركة إلى الحافلة؟»، كل واحد منهم كان يعرف بأن سايم يأتي إلى المدرسة ويعود إلى البيت بحافلة المدرسة، وأيضًا يعرفون أن ركوب حافلة المدرسة

يتطلب صعود بضع درجات، وأدركوا أن هذا الإجراء لا ينطبق على سايم. بيّن الأطفال أيضًا أن ممشى حافلة المدرسة ضيق جدًّا و لا يتسع لكرسي متحرك، هنا قررت أن يراقب الأطفال سايم حين يصعد إلى حافلة المدرسة في نهاية اليوم المدرسي.

(**الشكل 4.2**): راقب الأطفال الحدث، بينما كان سايم يستقل الحافلة. أحد الأطفال قال: «الرافعة تشبه المصعد».



عند الساعة الثانية وأربعين دقيقة بعد الظهر، وبينما كان سايم يصعد إلى حافلة المدرسة، وقف أطفال الصف في الشارع يشاهدون الحدث، راقب الطلاب الأمر بينما كان سائق الحافلة ومشرفها يفتحان بابًا خاصًّا، وينزلان منصة، ويدفعان بسايم وكرسيه المتحرك على رافعة، ثم يديران مفتاحًا لتصعد الرافعة إلى الأعلى (انظر الشكل 4.2). قال أحد الأطفال: «الرافعة تشبه المصعد». راقبنا الأمر حين كان كرسي سايم المتحرك يدفع ليصل إلى مكانه المخصص، ويحزّم سايم بأمان.

لاحظ الأطفال طفلين آخرين من صفنا يصعدان إلى حافلة سايم ولكنهما استعملا الدرجات، شاهدنا حافلة أخرى تُشبه الحافلة التي ركبها سايم تمامًا، وكانت هذه الحافلة أيضًا مزودة برافعة، كان واحد من طلابي السابقين يدعى ماني Manni يركب الحافلة الأخرى ولم يكن يجلس على كرسي متحرك، وإنما كان يستخدم جهاز المشي (الووكر). كم كان الأمر مثيرًا للاهتمام، استنتج الأطفال أن الحافلة المزودة بمصعد ليست مخصصة

للناس الذين يستخدمون الكراسي المتحركة فقط، بل يمكن أن يستخدمها أناس يحتاجون مساعدة باستخدام مصعد، أو غيرهم.

أشعلت هذه الملاحظات حب الفضول عند الأطفال، فأصبح لديهم الآن أسئلة كثيرة عن ماني وجهاز المشي الذي يستخدمه، وأصبح لديهم أيضًا نظريات حول الكرسي المتحرك الأبيض في المربع الأزرق.

مقابلة ماني
الصف: كيف تستخدم هيكل المشي هذا؟
ماني: أمسك بالأشياء الحمراء اللون ومن ثم أمشي.
الصف: كيف تخرج من هيكل المشي؟
ماني: فقط تترك الأشياء الحمراء اللون وتخرج.
الصف: هل تضطر إلى استخدام كرسي متحرك؟
ماني: كلا... ولكن عندما كنت صغيرًا استعملت كرسيًا متحركًا أما الآن فإنني استخدم جهاز المشي.
الصف: هل تستطيع أن تستخدم هيكل المشي بيد واحدة؟
ماني: نعم أستطيع الوقوف باستخدام يد واحدة.
الصف: هل ساقك مكسورة؟
ماني: كلا.
الصف: كيف تنزل من الحافلة؟
ماني: الأمر سهل. بالطريقة نفسها التي أصعد بها إلى الحافلة.
الصف: هل تستطيع المشي بدون هيكل المشي؟
ماني: نعم أستطيع المشي بدونه.. انظروا إلي..
الصف: هل أخذت دروس للتعلم على استخدام هيكل المشي؟
ماني: من هذا القبيل... ساعدني المشرفون على علاجي... هل تريدون أن تجربوا؟

يوم آخر: اللقاء بماني

بما أن ماني الطفل في المرحلة الرابعة كان منطلقًا وبدا أنه يستمتع بانتباه الأطفال الصغار إليه، فقد دعوناه إلى غرفة صفنا لإجراء مقابلة معه. كان عند الأطفال أسئلة كثيرة

يوجهونها إلى ماني بعضها حُضِّر قبل الزيارة، وبعضها الآخر انبثق بعفوية في أثناء اللقاء، وأجاب ماني عن الأسئلة بشيء من روح الدعابة، بعد ذلك دعا ماني الصف إلى ممر القاعة كي يجرب الأطفال هيكل المشي.

رينيه: كانت دراسة الكرسي المتحرك تسير بتقدم، تحدثت إلى دانا وكارين حول إعادة ترتيب الغرفة ليحصل الأطفال على استقلالية أكبر في الوصول إلى المواد، وأخرجنا مركز المكعبات من طريق المرور لنوفر للأطفال مساحة أكبر للبناء، وكان لهذا الترتيب الجديد للغرفة نتيجة إيجابية؛ فالآن أصبح هناك مكان متسع في منطقة المكعبات لمشروعات بناء كبيرة، مركز الفنون مليئ بالمواد، ما سهل على الأطفال الوصول إلى المواد وحدهم دون مساعدة، في زيارتي الثانية إلى غرفة الصف كانت الغرفة تعج بالنشاط، وكان التعاون الذي حدث في مركز المكعبات مثيرًا للإعجاب على نحو خاص.

مراكز غرفة الصف

دانا: لدينا هنا بعض المراكز التي أقيمت ليختار الطلاب في أثناء الوقت المختار بعناية.

ما هو لاقط التفاصيل
لاقط التفاصيل قطعة من ورقة دراسة بها ثقب في المنتصف. تستطيع أن تصنع لواقط تفاصيل ذات ثقوب صغيرة وثقوب متوسطة وثقوب كبيرة. يهدف هذا اللاقط إلى تشجيع الطلاب على الاقتراب بسرعة من تفاصيل محددة والتركيز على أمر واحد في كل مرة.

مركز الملاحظة: سألنا القيمين إن كان هناك كراسي متحركة إضافية في البناء، فأخرج القيمون -الذين أثارت دراستنا اهتمامهم- كرسيًّا متحركًا قديمًا من القبو ونظفوه، افتتحنا مركزًا جديدًا يدعى مركز الملاحظات، يهدف إلى إفساح الوقت للطلاب لإلقاء نظرة -عن كثب- على كرسي متحرك، وبمرور الوقت أضفنا شريط قياس، وعدسات مكبرة، وورقًا، ومقصات، وأدوات كتابة، ولواقط التفاصيل، صنعنا لواقط التفاصيل هذه لتشجيع الأطفال على الاقتراب من الموضوع بسرعة والتركيز على ملاحظاتهم.

بحث براندون Brandon في مقابض الكرسي المتحرك، واستخدم شريط القياس ليكتشف كم طولها، وسجل نتائج عمله، واستنتج براندون أن شكل المقبض جعل عمل الشخص الذي يدفع الكرسي المتحرك عملًا مريحًا. أما جامي Jamie فقد كان عنده حب فضول بشأن كوابح الكرسي المتحرك، واستخدم عدسة مكبرة ليرى كل التفاصيل عن كيفية عمل الكوابح.

تساءل الطلاب كيف يبدو الأمر لو أنهم قضوا وقتًا في الكرسي المتحرك، فقد أرادوا أن يعرفوا إن كان الأمر سهلًا أو صعبًا، سمحنا لكل طفل بقضاء يوم في الكرسي المتحرك، فكان لهذه التجربة تأثيرًا قويًا على تطوير الأطفال للتقمص العاطفي، كان الأطفال يتذكرون دفع كراسيهم المتحركة إلى الداخل، وذلك لجعل الحركة حول الغرفة أكثر سهولة، ولتقديم المقترحات لإعادة ترتيب أجزاء من غرفتنا، لقد أرادوا أن يصبح وصول سايم Saim إلى غرفة صفنا ممكنًا، وكذلك أي شخص آخر يدخل إلى غرفتنا بكرسي متحرك.

مركز المكعبات: انبهر الطلاب انبهارًا كبيرًا بالأشياء المرتبطة بالكراسي المتحركة، وقد أضيفت إلى مركز المكعبات مواد مثل: الشريط، وبطاقات الملاحظات، وبطاقات الفهرس، وأشرطة الجمل، والمقص، والورق، وأقلام التخطيط، وغير ذلك. كان لا بد أن يصبح مركز المكعبات أكبر ليستوعب هياكل المكعبات. بنى الطلاب كراسي متحركة، وسلالم صعود، ومصاعد، وحافلات، وغيرها. (انظر الشكل 4.3).

اتباع رموز الكرسي المتحرك

دانا: حين أخذ صفنا يتعلم المزيد عن الكراسي المتحركة وكيفية عملها، ظهر سؤال جديد على السطح: هل يمكن للكرسي المتحرك دخول مدرستنا؟ هنا قررنا أن نكتشف ذلك بالتجول حول البناء، بدأنا بالسير خارج بنائنا المدرسي حيث المدخل الرئيس الذي يدخل منه معظم الأطفال، أدرك الأطفال بسرعة أن سايم لا يستطيع استعمال المدخل الرئيس، بسبب وجود درجات كثيرة. أصبح الأطفال الآن يتحرون نقاط النفاذ، كان سايم يتعلم نقاط النفاذ للكرسي المتحرك مع بقية الصف، ولم يكن يدرك أن المداخل الأخرى كانت غير

نافذة بالنسبة إليه، لأنه كان يُدفع وهو في كرسيه، وفي حقيقة الأمر لم تسنح له فرصة قط لاستكشاف المدرسة، وجد الأطفال علامة الكرسي المتحرك الزرقاء والبيضاء نفسها التي رأوها على الحافلة المزودة بمصعد، وكان بها سهم يشير إلى اليمين، فتبعنا السهم، واستمررنا في تتبعه، حتى وصلنا إلى علامة كرسي متحرك زرقاء وبيضاء من دون سهم، هنا لاحظ الطلاب أن هذا أول مدخل ليس فيه درجات، إن هذا هو المدخل الذي باستطاعة سايم أن يستخدمه، إنه مدخل الكرسي المتحرك الذي يوصله إلى مدرسة (P.S. 10)، بدأ الأطفال يفهمون أن الإشارة ذات اللون الأزرق والأبيض التي رأوها تعني (مدخل يسمح بدخول الكرسي المتحرك).

(الشكل 4.3): بنى أحد الأطفال كرسيًّا متحركًا مستخدمًا مواد عديدة. البطاقة التعريفية تقول: «راحة الذراع». بنى أطفال آخرون سلالم صعود ومصاعد وباصات.



رينيه: رافقت الصف في جولتهم خارج البناء لتفحص نقطة نفاذ الكرسي المتحرك، الأطفال مستعدون جيدًا، ومع كل واحد منهم لوح مشبكي، وورقة، وقلم رصاص؛ لتسجيل الملاحظات، شدني موقف الأطفال الجدّيّ، وإحساسهم العالي بالمغامرة، لقد بدوا وكأنهم يدركون أن لديهم رسالة في هذا المشوار، وبالرغم من أن هناك ثرثرة لكنهم بقوا مركزين.

سمعت الأطفال يسألون بعضهم بعضًا عن كيفية دخول سايم إلى البناء، إنهم فضوليون حقًّا، كنت معهم حين وصلوا إلى شعار الكرسي المتحرك والسهم، كان يمكن أن يحدث هذا الاكتشاف بعض الآثار الفوضوية، لكن دانا قفزت في الوقت المناسب وقالت: «أتساءل ما

الذي يمكن أن يعنيه هذا؟ دعونا نتفحص الأمر». قادت دانا الأطفال في الاتجاه الذي يشير إليه السهم، حتى وصلوا سلم الصعود عند مدخل الكرسي المتحرك، وثب الأطفال منفعلين حين رأوا سلم الصعود، وبالرغم من أن هذه الجولة الميدانية شملت مشوارًا حول البناء، إلا أنها كانت تنطوي على معنى كبير للغاية، إن الأطفال يتعلمون قراءة الإشارات في محيطهم ويفهمونها، ويفهمون كذلك أهمية هذه الرموز بالنسبة إلى الناس الذين يستعملون الكراسي المتحركة.

دانا: أشعل هذا الاكتشاف حب فضول جديد حول نقاط النفاذ الداخلية، وأصبحت الأسئلة التي تدور حول نقاط النفاذ لسايم أمرًا روتينيًّا في المناقشات بين الطلاب، فحين كنا نصطف للغداء أو الذهاب إلى صف مادة تخصصية، فإن الأطفال يتحدثون حول فكرتهم عن كيفية وصول سايم إلى هناك.

وقبل الشروع في هذا المشروع عدّ الأطفال أن من المسلّم به ظهور سايم بصورة سحرية أينما كان صفنا، لم ينتبه الأطفال إلى كيفية وصوله، فهو كان هناك، وهذا كل ما في الأمر، أما الآن فقد بدأ الأطفال يضعون خطة لسايم، ويقترحون على مرافقته -أحيانًا- طريقة لإيصاله إلى المكان الذي يريد.

بدأ الأطفال يلاحظون وسائل الراحة المادية التي جعلت مدرستنا قابلة للوصول إليها، هناك مصعد للناس الذين لا يستطيعون استعمال الدرج، وهناك مدخلان لمنطقة الجمباز على أحد الجوانب، وثمة درج، وعلى الجانب الآخر مصعد لمساعدة سايم في الصعود إلى المسرح، لقد دخلت هذه الملاحظات كلها إلى أحاديثنا من يوم إلى آخر.

رأيت أنا وكارين أن هذه الدراسة غنية، فالطلاب منفعلون وتواقون جدًّا إلى التعلم والتشارك بمعرفتهم، لقد وجدنا إمكانات لا حدود لها، ولم يكن لدينا -لسوء الحظ- الوقت لاستكشاف حتى قسم صغير مما خططنا له؛ لأن هذا العمل بدأ متأخرًا جدًّا في فصل الربيع، لقد كان عملنا محصورًا برحلات المشي، وقد فات الأوان على حجز رحلات الحافلات. كنا نهدف أن نعرّض الأطفال لأكثر من ذلك بكثير،بما فيه المنازل الخالية من الحواجز، والملاعب الخالية من الحواجز.

تتويج دراستنا

دانا: قررنـا أن الصـف بحاجـة إلـى الخـروج بخطـة لتتويـج دراسـتنا حـول الكرسـي المتحرك، ولأن المشروع أحدث غمغمة بين العائلات التي أخبرتنا أن الأطفال يتحدثون عن هذه الدراسة في البيت، فقد سألنا الأطفال إن كانوا يرغبون بدعوة عائلاتهم للاحتفال بهذه الدراسة أم لا، اقترح أحد الأطفال أن نخرج فيلمًا عن الكراسي المتحركة، فأخبرت الصف عـن برنامـج العرض التقديمـيّ Power Point وهـو طريقة أخـرى لتقديم الصـور والقصة. فتشـت إحـدى مجموعـات الأطفال مجموعـة الصـور الفوتوغرافية، واختـارت أفضل الصور لسرد قصة دراستنا للكرسي المتحرك، وفي أثناء الوقت المختار بعناية وجّه بعض الأطفال الدعـوات، فـي حين صنـع آخرون الكعك المحلـى، بعدها أتى اليوم الكبيـر، حيث قدم الآباء والأقارب الصغار وحتى الأجداد إلى الاحتفال الرائع بدراستنا حول الكرسي المتحرك.

رينيه: سررت جدًّا بالتطور المهني لدانا بالقدر نفسه باهتمامي في ملاحظة انخراط أطفال الروضة في دراسة الكرسي المتحرك، فغالبًا ما نشير إلى رغبتنا بأن يصبح الأطفال أطفالًا مغامرين، ولقد لاحظت أن دانا أصبحت أكثر ثقة بنفسـها نتيجة لهذه الدراسـة، لقد أصبحت مغامرة في عملها مع الأطفال.

دانا: لقد غيرت هذه التجربة طريقة تدريسـي، فدوري كمدرسـة ليس الدور الذي كنت ألعبه في سـنواتي الأولى، علمتني هذه الدراسـة أن أشـجع الطلاب على تولي المسـؤولية عن تعلمهم، ونتيجة لذلك أصبح طلابي أكثر اسـتقلالية، ومتعلمين يوجهون أنفسـهم بأنفسـهم، إنهم الآن تواقون إلى طرح الأسـئلة، وإجراء الأبحاث، ليكتشـفوا ما يريدون معرفته، إنهم لا يعتمـدون علـيّ فـي أن أكون المزودة الوحيـدة لهم بالمعطيات. إن فكـرة الحفر أعمق وأعمق متضمنة في كل شيء يفعله الأطفال، وهذا يشكل دليلًا إضافيًّا على قيمة التعلم المبني على الاسـتقصاء والاستفسـار. والآن حين أتحدث عن طلابي وأراقب صفي أبتسـم، لأنني أعرف أن متعة التعلم عادت إلى روضة الأطفال التي أدرس بها.

تعليقات المحررين

هذه القصة ليس قصة دراسة أطفال -كما تلحظ رينيه- فحسب، بل إنها أيضًا قصة تطور مدرسة. إن وجود رينيه كمطورة للهيئة التدريسية يشجع دانا على المخاطرة بتجريب شيء، يعد جديدًا بالكامل بالنسبة إليها، حيث سألت الأطفال عما يفكرون به بشأن مشكلة ما، وأصغت إلى ما يقولونه. تطلق المناقشة الصفية عملية تغير في طريقة دانا بالتدريس، لتصل إلى نوع من التدريس يستند إلى الثقة، نلاحظ أن دانا قد اطلعت على منهجية التدريس المرتكزة على الطالب في الجامعة، بالرغم من عدم إتاحة الفرصة لها لتطبيق هذه المنهجية في صفها.

نريد أيضًا أن نبين أن الرحلات التي أقيمت لتدعم الدراسة كانت قريبة من المكان، فالصف يذهب لرؤية الحافلة المزودة بمصعد خارج المدرسة تمامًا، كما يتجول الأطفال في داخل البناء المدرسي ليتعلموا كيفية توفير المدرسة وسائل الوصول إليها، ويخرجون خارج المدرسة ليتتبعوا الإشارات المؤدية إلى مدخل نفاذ الكرسي المتحرك، هذا يعني أن الموضوع الذي اختاروا دراسته موضوع كان أمامهم تمامًا. هنا نستنتج أن أطفال رياض الأطفال يستفيدون من الدراسات التي تجري بالقرب منهم وتكون في متناول اليد، وهذا يتوقف على معنى الموضوع بالنسبة إليهم، وكذلك على كيفية إجراء الدراسة.

إن النقطة المهمة الأخرى المتعلقة بهذه الدراسة هي دمجها النواحي المعرفية بالعاطفية، ذلك أن سعي الأطفال للحصول على معطيات حول النقل بالكرسي المتحرك لا ينفصل عن تطورهم في مجال التقمص العاطفي. إن رغبة الأطفال في قضاء يوم في الكرسي المتحرك مثال على كيفية الدعم المتبادل لهذين النوعين من المعرفة.

الفصل
5

«شكروا الدب، ثم أكلوه»

منهاج متكامل مبني على أساس المكعبات

ربيكا بورديت Rebecca Burdet

تخدم هذه المدرسة الابتدائية الواقعة في الجزء الشماليّ الريفيّ من نيويورك 450 طالبًا تقريبًا. هناك أقل من 25% من الطلاب يتلقون وجبات غداء مجانية أو مخفضة السعر. كانت الدراسات المحددة المبينة في هذا الفصل جزءًا من وحدة دراسات اجتماعية لروضة أطفال أجريت على التنوع، دُرست التقاليد الثقافية والدينية طوال السنة. واستندت الأنشطة على المزيج الموجود في الصف، والمكون من التراث الصينيّ والإفريقيّ والمكسيكيّ والأمريكيّ والأوروبيّ.

كانت كيشا وإيلي وماغي Keisha, Ellie, Maggie يرسمن بالألوان المائية، وجرار الماء لديهن تلمع كالمجوهرات حول الطاولة السداسية الأضلاع والزوايا، مايفي واليزابيت وايركا Mive, Elizabeth and Erica يعملن على عرض للدمى المتحركة حين كان عويل شخصياتهم وسقسقاتهم يعلو ليصل إلى منطقة الاجتماع، هنتر وأليكس وروبي Hunter, Alex, Robbie يتفرجون ويضحكون، هؤلاء الأولاد متمددون على بساطنا، ويبنون قناة مائلة معقدة من الرخام، كان هناك جدول مستمر من القطع الرخامية، يصلصل عبر انعطافات هيكل المتاهة. كانت كل من قطاعات منصة المزرعة والنزهة والمطعم تعج بالنشاط في الزاوية المخصصة للعب المثير. كان كل من توماس وكاشم وجيس Thomas, Kashim and Jess يرتدي مئزرًا، بينما كانت ناتلي Natalie تطالب باحتلال مكانها المعتاد كمديرة لكل ما يجري.

في يوم الأربعاء من شهر تشرين الثاني الذي وصف آنفًا، تكون غرفتي تعج بدندنة العمل الجميلة، إنه الصوت الذي يعطيني الإذن بأن أحفر إلى مكان أعمق في مركز واحد أو في مركز آخر، والآن حان الوقت المثاليّ لي لأن آخذ لوحي المشبكي وأذهب إلى منطقة المكعبات لأرى ما يحدث هناك.

منطقة المكعبات: مركز حياة غرفة الصف

تعد منطقة المكعبات لدينا ضخمة للغاية، فهي تشغل ربع غرفة الصف، وبها خمسة رفوف تضم عُدة الغرفة الصفية، ونصف المكعبات، والكثير من علب الكماليات، تحيط هذه الرفوف بمنطقة المكعبات، وبذلك تحمي أبنية الأطفال من حركة المشي في الغرفة الصفية، كان هناك شريط إخفاء يدل أيضًا على بنائنا المثلثيّ الشكل، وفي هذا المكان الآمن تعيش الأبنية مدة أسبوع بعد أن تكون قد أخذت شكلها مع مرور الزمن.

على مدى الأسابيع العشرة الأولى من المدرسة كان لدى نصف الصف فرصة للبناء في أثناء الأربعين دقيقة من الوقت المختار بعناية، في حين أن النصف الآخر كان بوسعه أن ينخرط في مشروعات: الفن، واللعب المثير، وألعاب السبورة، أو صنع قناة مائلة من الرخام على بساط غرفة الصف، هنا يُعلّم الأطفال كيفية استعمال المواد في كل منطقة، وكيفية التنظيف، وكيفية حل النزاعات الشخصية التي من المؤكد أنها ستنشأ في روضة أطفال نشطة وحافلة بالعمل، لا يوجد مكان ينطبق عليه هذا الوصف بصورة حقيقية أكثر من منطقة المكعبات، وهي مركز حياتنا الصفية.

في أول يوم دوام كامل في روضة الأطفال جلسنا سويًا في منطقة المكعبات، وناقشنا الخطوط الإرشادية، كما ركبنا بناء من المكعبات وفككناه سويًّا، أرسيت قواعد للتقيد بها في منطقة المكعبات وتجنب الخطوات غير الصحيحة التي تحدث أحيانًا. عينت طفلين كمديرين لمنطقة المكعبات، واللذين سيتأكدان أن المكعبات المفككة جميعها يجب أن تعاد إلى الرف الصحيح، وتعرض بصورة صحيحة، حيث تكون الواجهة الأكبر إلى الأمام حتى تكون أشكالها الخاصة واضحة للعيان، توضع بطاقات تعريفية بعناية على الرفوف تحتوي على نقاط موجزة عن المكعبات المناسبة، وبذلك تنتهي عملية التنظيف بسرعة وفعالية على مدى الأسابيع التي تلت تعلم الأطفال هذه القواعد والأعمال الروتينية، فلكل طفل خبرة البناء مدة أسبوع كامل في منطقة المكعبات.

لقد راقب كل طالب بناء المكعبات في صفه، وهو يتطور على مدى الأسبوع، ويتعلم أن يحترم عمل بناء المكعبات الذي يتم بعناية، والذي يبنيه الآخرون بالقرب منه، كما فحصت

الكماليات، وأرسيت خطوط إرشادية لاستعمالها، مثل (زَخرفْ) (لا ترمِ)، إضافة إلى ذلك ابتكرت إشارات جديدة لأعمال النظافة، ولكن الأهم في ذلك أن كل طفل خضع لتجربة مرور أسبوع على البناء.

البيوت الطولانية الأولى

كان هناك شيء مختلف يحدث في هذا الأربعاء من شهر تشرين الثاني، فقد لاحظت أن يان زي وصوفي وآني Yan-zi, Sophie, Annie قد احتللن معظم مساحة منطقة المكعبات ببنائهن ثلاثة بيوت طولانية منفصلة، كان طاقمنا المؤلف من أناس يبنون المكعبات الخشبية يعيشون مع مجموعات عائلية، تتحلق كل واحدة منها حول نار الطهي في المنتصف. قالت لي يان زي Yan-zi بابتسامة عريضة: «انظري يا ربيكا... إنهم يتناولون عشاء الأخوات الثلاث».

في بادئ الأمر ظننت أن هناك ثلاث أخوات حول نار الطهي، ولكن حين نظرت عن كثب رأيت أنها وضعت قطعة خضار وبرتقالة ومكعبًا خشبيًّا أصفر اللون مباشرة في منتصف نار طهيها. قالت: «هناك ذرة و فاصولياء وقرع للعشاء»، أخبرت آني أن تحضر بمجموعتها إلى بيتها الطولاني، فبدت آني Annie الهادئة والخجولة مسرورة للحضور مباشرة. رتبت يان زي Yan - zi الأشكال الخشبية، ووضعتها حول النار، وأخذت تقول: «أعطني المزيد من القطع الخضراء وبعضًا من القطع الصفراء، إننا بحاجة إلى المزيد من الطعام»، أسرعت آني مهرولة إلى صندوق المكعبات الخشبية، وفتشته لتعثر على هذه الألوان. صاحت صوفي التي بنت أيضًا بيتًا طولانيًّا قائلة: «هل تستطيعين أن تأتي؟» أجابت يان زي قائلة: «نعم، ولكن اجلبوا معكم اليقطين».

شكلت الذرة والفاصولياء والقرع جزءًا كبيرًا من غرفتنا الصفية، وهذه المحاصيل زرعها في حديقة مدرستنا أطفال السنة الماضية في روضة الأطفال. في هذا الخريف لدينا محصول وافر جدًّا. يحب الأطفال أخذ دفاتر يومياتهم للعلوم معهم عند خروجهم إلى الحديقة، وقد شاركوا مع مجتمع المدرسة بكامله في مهرجان الحصاد، فقد أزالوا الخيوط من الفاصولياء، وقطفوا اليقطين، وجمعوا ساقات الذرة.

اللعب المثير والأخوات الثلاثة

بالعودة إلى منطقة المكعبات نجد أن نوعًا مختلفًا من الولائم يقام هناك، كان بيت يان زي Yan-zi الطولاني يعج ببناء المكعبات الخشبية والمكعبات الخضراء والبرتقالية والصفراء، وقد نشب جدال حول جلب أنواع أخرى من الطعام. كانت صوفي متصلبة، وقالت: «إنها حيوانات أيضًا: دببة وأشياء»، رفضت يان زي أن تتزحزح عن موقفها، وقالت: «لكن ليس هنا في بيتي الطولاني، وليس هذه الليلة»، جمعت صوفي بناء المكعبات الخشبية وعادت إلى بيتها الطولانيّ.

صاحت ناتالي من منصة المزرعة في منطقة اللعب المثير قائلة: «يان زي، هل تتذكرين العمّ؟ لقد ذهب في رحلة لصيد الدببة في قصة ذلك الصبي»، أحب الأطفال قصة جوزيف بروشاك Joseph Bruchac **الصبي الذي عاش مع الدببة** The Boy Who Lived with the Bears، والتي قرأتها أنا بصوت عال مرات عديدة.

لكن يان زي لم تبدل موقفها، ولم تسمح بإدخال اللحم إلى بيتها الطولاني، بينما أصرت صوفي قائلة: «لقد اصطادوا كل شخص يحتاج إلى اللحم»، أجابت يان زي: «جماعتي لا يحتاجون»، وسرعان ما غادرت يان زي بعد ذلك بناءها وانضمت إلى طاولة الرسم، وفي غضون بضع دقائق غاصت في تركيز عميق، وظهرت حديقة من الألوان على ورقها، تابعت صوفي وآني عملهما في منطقة المكعبات، حيث أضفن كتلًا بألوان قوس قزح إلى البيوت الطولانية.

مشروع مجتمع صفي

حين نظرت في أرجاء الغرفة ورأيت مجموعات صغيرة من الأطفال وهم يبنون ويصنعون ويتعاونون، علمت أن اللحظة نضجت لتوسيع عمل المكعبات ودراستنا للناس الأصليين، لقد حان الوقت لإيجاد مشروع كتل صفيّ، فبعد شهرين ونصف من عمل البناء بحرية أسبوعيًا بدا الأطفال مستعدين لشيء آخر.

كيف لي أن أعرف أن الأطفال مستعدون للتحدي الذي يفرضه مشروع مجتمعي كبير؟ وكما يحدث دائمًا، إذا دققنا بعناية فإن الأطفال يقولون لنا كل ما نحتاج معرفته، أسأل

نفسي: «هل الأطفال يقيمون صلات مع بعضهم بعضًا عن طريق أفكار عن المكعبات وعن طريق الأحاديث؟ هل لديهم المهارة في المناورة في منطقة المكعبات دون أن يزعج أحدهم الآخر في أثناء عملهم؟ هل يبتكرون ويتوسعون في استعمالهم الكتل؟ وهل هم تواقون إلى مواجهة التحديات مثل تركيب أبنية متعددة الطوابق تحتوي على درج يصل إلى المستويات العليا؟ هل أماكن البناء لديهم حيث تسرد القصص الساحرة وتظهر الشخصيات أماكن ناشئة؟ وأولًا وقبل كل شيء، هل يستعملون منطقة المكعبات مكانًا لتمثيل تفكيرهم عن العالم حولهم؟ فمثلًا، بدت يان زي في لعبها في المكعبات أنها تشك في ممارسات الصيد لقبائل الليناب وسألت: «إذا كانوا يحبون الحيوانات كثيرًا فلماذا يقتلونها؟»، هذا إذًا هو النوع من التفكير واللعب الذي كنت أبحث عنه.

استرشدت بعملي بكتابات ريتشارد لوف Richard Louv مؤلف كتاب **آخر طفل في الغابة: إنقاذ أطفالنا من اضطراب ناتج عن عجز في الطبيعة Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature.Deficit Disorder**، وكذلك كتابات وليم كرين William Crain **استعادة الطفولة: إبقاء الأطفال أطفالًا في مجتمعنا المتجه نحو الإنجاز Reclaiming Childhood: Letting Children Be Children in Our Achievement.Oriented Society** 2003، ينعى لوف وكرين كلاهما ضياع الوقت في الطبيعة، حيث كان الأطفال دائمًا يمارسون الاستكشاف والاكتشاف والتساؤل، ولأني استرشدت بهؤلاء المنظرين، فإنني كنت منذ مدة طويلة مبهورة بالمحادثة التي تحدث بين دراسات منطقة المحتوى في الدراسات الاجتماعية، والعلوم، واللعب المستمر ،الذي يجري في منطقة المكعبات.

تعد دراسة قبائل الليناب دراسة محلية، ومنهاجًا يستند إلى المكان، ويعتمد على ما يمكن مشاهدته والمرور به خارج نوافذ غرفة صفنا، لقد أنشأتها كطريقة لدمج دراسات الخريف الاجتماعية ووحدات العلوم، تجمع دراسة الليناب موضوعات العلوم والدراسات الاجتماعية في الروضة مثل موضوعات المجتمع والتنوع الثقافي والأشياء الحية والجغرافيا.

استخدمت منطقة المكعبات مكانًا للاستقصاء واللعب بالأفكار الكبيرة للدراسة، تستجيب هذه الدراسة أيضًا للاهتمام الشديد عند صغار الأطفال في معرفة حال الأمور في الماضي البعيد بالنسبة إلى السكان الأصليين الذين عاشوا قريبين من الأرض والحيوانات،

تعد هـذه الصـلات بيـن: الدراسـات الثقافيـة الأمريكيـة الأصليـة، والحيوانـات، والنباتات المحلية، وتركيب المكعبات، عناصر دائرية يرن صداها في آذان الأطفال الصغار.

قبـل أسـبوعين من ظهور البيـوت الطولانية في منطقة المكعبـات، وجدت نقطة الصلة الحاسـمة بين منطقة المكعبات ودراسـاتنا الاجتماعية ومنهاج العلوم، وكما تذكر نتاشـا أنه في أواخر تشرين الأول كنت قد قرأت لصفي كتاب جوزيف بروشاك **الصبي الذي عاش مع الدببـة**، عـززت هذه القراءة بصورة من كتاب بوبي كلمن Bobbie Kalman **الحياة في قرية ذات بيـوت طولانيـة** Life in a Longhouse Village. انبهـر الأطفـال بفكـرة العيش فـي الخارج قريبًـا مـن الطبيعـة، حدقـوا في صور كتـاب كلمن وتفكروا فيهـا وطلبوا سـماع القصة مرارًا وتكرارًا. حين سـألتهم: «هل تحبون العيش في بيت طولانـي؟»، كان جوابهم بـ (نعم) مشددة متبوعة بأحاديث متدفقة.



(**الشكل 5.1**): كجزء من دراستهم تعلم الأطفال أن قبائل اللينابي عاشت في بيوت طولانية الشكل.



بناء البيوت الطولانية الكبيرة

وفـي صبـاح الاثنيـن التالي وبعد أن فككت البيـوت الطولانية التي بنتهـا كل من يان زي وآني وصوفي، سـألت الأطفال إن كان يرغب أحد منهم في العمل سويًّا لبنـاء بيت طولانيّ كبير جدًّا في منطقة المكعبات، وعلى الفور تطوع سـتة أو سـبعة أولاد وبنات بشـغف لينجزوا هذا

العمل، وكان طلبي الوحيد إليهم التأكد من أنهم سيغادرون الغرفة لممارسة اللعب المثير بين المستويين الاثنين للبيت الطولاني.

كان هؤلاء الأطفال قد شاهدوا صورًا للبيت الطولانيّ الذي بني في منطقة المكعبات العام الماضي، ونسخوا الهيكل الأساسي، حين زادت دهشتهم لاحظت أن مجموعتي المكونة من ستة أو سبعة بنائين قد توسعت إلى ثمانية عشر بناءً، وبنهاية الوقت المختار بعناية ارتفع البناء، لم يعرف طلابي أن هذا البناء سيعيش ويتطور مدة عشرة أسابيع (انظر الشكل 5.1).

بحلول شهر تشرين الثاني حين بدأ مشروع البيت الطولاني، كان الطلاب متمكنين جدًّا من قواعد استعمال منطقة المكعبات، لكن العمل على مشروع جماعيّ بهذا الحجم والنطاق يتطلب أنظمة وبروتوكولات مختلفة حين كان الأطفال يعملون وحدهم أو على صورة ثنائية من بنّاءين اثنين. لقد عمل كل منهم بصورة جماعية، فأفكار كل واحد منهم كانت محل تشارك وترحيب، بنى الأطفال أماكن النوم للمجموعات العائلية من دمى عرانيس الذرة، وأضافوا الأنهار والغابات إلى محيط منطقة المكعبات، كي تستطيع لعبهم الذهاب في رحلات صيد، كما أضافوا صخورًا وصدفًا للأنهار، ورسموا اللوحات الجدارية وأضفناها إلى منطقة المكعبات.

تناثر منهاجنا الأصلي في كل مكان، فتحت طاولة الرمل والماء التي عندنا، ووضعتها بجانب منطقة المكعبات وبدلت الرمل بالتربة، وزرع الأطفال الذرة والفاصولياء والقرع، مستخدمين قرون الوعل والصدف لتكوين أكوام لزراعة هذه (الشقيقات الثلاث) من المحاصيل مع بعضها بعضًا مثلما كانت تفعل قبائل الليناب. أصبحت زاوية اللعب المثير كوخًا بيضاويّ الشكل، تعلوه شجيرات، ويكتمل بوجود دائرة نار حجرية (وهي حجارة جُمعت من الملعب ومجموعة من أضواء الأشجار الحمراء) وسلال من الذرة المجففة، وأرواب الفراء المزيفة، والجلود، وحجارة مسطحة لطحن الذرة.

جلب الأطفال معهم حيواناتهم المحشوة والتي خبأتها في الغرفة مجموعة من الأطفال، وبعد ذلك بحثت مجموعة أخرى عنها، وضعت هذه الحيوانات المحشوة بمرح في وعاء الحساء في منطقة اللعب المثير مع الذرة المجففة وبذور اليقطين التي أخذت من لعبة منصة المزرعة السابقة.

وجد الأطفال الكثير من الطرق لإدخال أفكارهم عن قبائل اللينابي إلى وقت الاختيار بعناية. حين تعلم الأطفال عن الزوارق الخشبية والزوارق الطويلة الضيقة الخفيفة المصنوعة من لحاء شجر البتولا والتي كانت تسير في أنهارنا، صنع الأطفال طيات من الورق وبنوا الزوارق، انتهت هذه الزوارق في منطقة المكعبات حيث كانت تسير على قطعة طويلة من القماش الأزرق. دمجتُ وحدة علوم الطيور المحلية والسمك والثدييات بدراسة قبائل اللينابي ومُلئت الغرفة بالموارد.

حدق الأطفال وفكروا مليًّا بدليل الطبيعة والنصوص الأخرى التي تحتوي على معطيات بهذا الصدد، وفي الحال حُوّلت وحدة المكعبات إلى غزال ودب لفرق الصيد، كما حُوّلت الكماليات إلى سمك وطعام، وأصبحت المكعبات الطويلة الرباعية أشجار صنوبر، وأشجارًا تتساقط أوراقها كل عام، وقد رتبت لتكوّن غابة وملئت أغصانها بالعصافير الجميلة.

صنع الدمى

بحلول شهر تشرين الثاني عادة ما يكون الأطفال في صفي قد اكتشفوا أن باستطاعتهم صنع اللباس لأشخاص المكعبات الخشبية، مستعملين ورق التركيب، وقصاصات من القماش، وغزل صوفي أو قطني، وهذا الأمر يشكل تقدمًا طبيعيًّا في لعب المكعبات، حيث المكان المتوفر لبناء جميل ينادي على من يؤدي هذا الدور بالدينامية نفسها. إن هناك فوائد كبيرة في صنع الناس بدلًا من شراء أشخاص كتلًا مسبقة الصنع، فالأطفال يستطيعون شخصنة دماهم، إضافة إلى ذلك يتعلم الأطفال عن النطاق المسموح به حين يستخدمون كتل الوحدة نقاط إرشاد على مقدار طول دماهم المصنوعة من المكعبات.

صنع الأطفال دمى من عرانيس الذرة لمجتمع البيوت الطولانية، وثمة طابع سريّ لهذه الدمى، التي كانت طويلة ومنتصبة في البيت الطولاني بعد أن ألصقت بمنصات من الخشب.

كان إلباس أشخاص اللينابي جزءًا من بحث أكبر عن سكان البيت الطولاني، حدق الأطفال مليًّا في نصوص المعطيات الخاصة بقبائل اللينابي وكذلك في أدلة الطبيعة ومصادر أخرى، واستخدموا اللباد والفرو المزيف والريش كي يلبسوا دُماهم المصنوعة من عرانيس الذرة.

على مدى الأسابيع الثلاثة قضى الأطفال معظم ساعات الوقت المختار بعناية في صنع الملابس، والأقواس، والسهام، والعقود، وكماليات أخرى لدُماهم، وبذلك أضافوا عمقًا للعب داخل منطقة المكعبات، جمعت مواد لإلباس دمى البيوت الطولانية، ودعوت الآباء والمعلمين ومتطوعين آخرين بالغين، للمساعدة في تجريب العقود المتناهية الصغر أو في قص شرائط من الجلد أو القماش. إن صناعة الدمى التي يتشارك فيها الأطفال والكبار طريقة جيدة لإيجاد صلات في أثناء اللعب، كما أن صناعة الدمى، التي تبدأ في المدرسة توجد -أحيانًا- حياة جديدة في البيت.

خلال مدة أواخر الخريف وضعت قرون الوعل وجماجم الحيوانات والريش على طاولة العلوم، وقام الأطفال باستخدامها لعملية الرسم القائمة على الملاحظات في دفاتر يومياتهم الخاصة بالعلوم. حضر مرشدون من محمية موهونك Mohonk Preserve، وهي منظمة بيئية محلية تعمل بالشراكة مع مدرستنا، حضروا لزيارة غرفة صفنا، وجلبوا معهم فراء الحيوان، والعظام، والأدوات، ورؤوس السهام، وأشياء أخرى من صنع الإنسان، وذلك ليعطونا معنًى واقعيًا عن نمط حياة قبائل الليناب التي عاشت قبل مدة طويلة في وادي هدسون Hudson.

كان الطلاب تواقين إلى أن يلمسوا ويمسدوا جلود القندس والدب والغزال المفرودة على بساطنا، ولاحظت أن يان زي تجلس منفردة، ويعلو وجهها نظرة حزينة، اقتربت منها وسألتها إن كانت هي أيضًا ترغب في لمس الفراء، قالت: «كلا، أشعر بالأسى تجاهها، لماذا كان عليها أن تموت؟»، شجعت يان زي على سؤال المرشد عن الحيوانات التي كانت جلودها موجودة هنا، فشرح المرشد أن هذه الجلود لحيوانات ماتت على الطريق، وأنه احتفظ بهذه الجلود لمساعدة الأطفال على معرفة الحيوانات التي كانت قبائل الليناب تستعملها لتبقى على قيد الحياة، وبين المرشد أيضًا أن قبائل الليناب كانت تستفيد من كل جزء من الحيوانات التي يصطادونها، رفع قرن وعل بيده وسأل الأطفال إن كان باستطاعتهم تخيل كيف كانت قبائل الليناب تستخدم هذا القرن كأداة، قدم الأطفال إجابات بسهولة، فقال أحدهم: «إنه يشبه أداة ذات أسنان لجمع العشب»، وقال آخر: «إنه مِسعَر (أداة لإذكاء النار).. إنه حاد كالسكين»، بينما قال ثالث: «إنه يشبه السيف».

حين كنت أستمع إلى أصواتهم المفعمة بالانفعال سجلت ملاحظة ذهنية مفادها أن أضع قرون الوعل في طاولة الرمل والماء مع التربة كي أدع الأطفال يؤدون عمليات زرع بسيطة هناك.

بينما كان الأطفال يمسدون الفراء، طلب إليهم المرشد أن يفكروا بالطقس البارد جدًّا في الخارج في هذا اليوم العاصف من شهر تشرين الثاني، وكيف أن قبائل اللينابي ممتنة لأن تحصل على لباس دافئ مصنوع من هذه الحيوانات. انبهر الأطفال انبهارًا كبيرًا بمشاهدتهم الرجل الأمامية للغزال المحتفظ بها، والعصب والعظم في داخلها، ومرورها برفق إلى الأطفال الواقفين على صورة دائرة. وحين وصلت إلى مايف Maive استعملتها كملعقة تحريك، وقالت: «وبعدها سيكون لدينا حساء غزال في العشاء»، ووسط صراخ مجموعة الأطفال بيّن المرشد أنه في الشتاء الطويل والبارد في البيت الطولاني كان اللحم مادة ثمينة؛ فلم يكن هناك مخازن أو مطاعم حينها.

كان كريس Chris يعرف أن لحم الغزال لحم طرائد، وقال لزملائه في الصف بأن لديه الآن بعض هذا اللحم في الثلاجة. نظرت إلى يان زي التي كانت تتفحص رجل الغزال بتأمل وهي تمسد الشعر المخملي الأسود الضارب للصفرة والحافر الأسود اللامع. قالت: «هناك آثار غزال في الثلج عند بيتي»، وقال طلاب آخرون بأنهم شاهدوا آثار غزال في الوحل حول أواني علف الطيور خارج شباكنا هنا في المدرسة. هنا تساءلت إن كانت هذه التجربة قد غيرت فهم يان زي أنه كان بوسع قبائل اللينابي أن تبجل الحيوانات، وتعتمد عليها في البيئة التي كانت تعيش فيها.

لعب القصة، كتابة القصص، قصص حقيقية مع الأطفال من عمر خمس وست سنوات

سميت كل دمية عرنوس ذرة بعناية، وكتب الأطفال -أو أملوا- سيرًا ذاتية تبين الجنس والعمر والعمل، وحالما حدد المجتمع بهذه الطريقة ظهرت المجموعات العائلية، وأرسيت أساسيات البيت، وبدأت خطوط القصة تبرز كنتيجة طبيعية للعب.

بيد أننا لم نندفع بسرعة إلى مرحلة بناء القصة، فالتجربة الحساسة كانت اللعب، ولكن ليس اللعب المنظم الذي يقوده الكبار، بل ذاك النوع من اللعب الحر الذي يحتاجه الأطفال في صفوف الطفولة المبكرة. توفر منطقة المكعبات بيئة ممتازة للعب الجذاب الذي يديره الأطفال، وبعد أسابيع طويلة من اللعب الجذاب جلست مع الأطفال، وطلبت إليهم أن يسردوا قصة، وهي عمل من فن النثر الواقعي، عن شيء لم يحدث وكان من الممكن أن يحدث.

إن معرفة اللحظة المناسبة لتتويج مشروع كبير أمر حساس، فبعد أسابيع من اللعب أخذ اهتمام بعض الأطفال يضعف، بينما زملاء صفهم الآخرون كانوا ما يزالون يتقدمون إلى الأمام بقوة دافعة. كان هذا الوقت المثالي لألتقط بعض اللعب الفني الذي كان يجري في منطقة المكعبات، فالقصة التي رواها الصف كانت ستلتقط بوسيلة مختلفة الكثير مما كان ينبض بالحياة في لعب الأطفال، وهذا ما كوّن معنىً مثاليًا. كانت دمى عرانيس الذرة شخصيات رائعة تنعم بحياة غنية، لقد كان لدينا بيئة مثالية في منطقة كتل البيت الطولاني وغابات وأنهار محيطه. كل ما كنا بحاجة إليه الآن هو حبكة قصتنا.

جيك Jake أحد طلابي من جذور أمريكية أصلية، وكان لدى عائلته (عصى ناطقة) تقليدية، أتى بها جده إلينا -في يوم من الأيام- في وقت أوشكنا فيه أن نكتب قصتنا. تعجب الأطفال من عمل هذا الخرز المعقد، وعلموا من جد جيك Jake أن ريشة النسر المربوطة بالعصا بوساطة شريط جلدي كانت مقدسة بالنسبة إلى المواطنين الأصليين، استخدمنا هذه العصا الناطقة والتي مررناها من طفل إلى طفل حول الدائرة لنسجل القصة سطرًا سطرًا، سجلت كلماتهم كما نطقت بالضبط، ذلك أن تسجيل كلمات الأطفال بهذه الطريقة سمح للغتهم الغنية أن تلتقط، بغض النظر عن عدم قدرتهم على الكتابة.

أما بالنسبة إلى يان زي فقد كانت تعمل وتواجه الصعوبات في عملية صيد الحيوانات وقتلها في الثقافة الأصلية، وحين جاء دورها لإضافة قصة قالت ببساطة «لقد شكروا الدب، ثم أكلوه»، وبعدما انتقلت إلى منطقة المكعبات، وضعت دميتها التي صنعتها من وحي الحياة

الأصلية، حيث كان ذراعاها ممتدين ومرفوعين، وطلبت تبريكًا للحيوان الذي سيؤمن الحياة لبقية القبيلة. (انظر الشكل 5.2).

(**الشكل 5.2**): أوجدت يان زي مشهدًا تظهر فيه أشكال أفراد قبائل الليناني بأذرعهم المفتوحة وهم يطلبون تبريكًا للحيوان.



خلال أسابيع من عمل مجموعة يان زي الذي اشتمل على بناء بيوت طولانية، واللعب في زاوية اللعب المثير، وصنع دمية جميلة من عرنوس ذرة، تطورت يان زي، وأظهرت فهمًا جيدًا لترابط الحياة التي تشاركت بها قبائل الليناني وعالم الحيوان. إن الحيوانات التي عاشت إلى جانب قبائل الليناني في غابات منطقتنا وجبالها لم تكن موارد، بل كانت أعضاء في عائلة موسعة شملت (أخانا الشمس) و(جدتنا القمر) و(أمنا الأرض) والأشياء الحية جميعها، وكان لا بد من تقديم الشكر لها، وعندها فقط يمكن أن يتم أكلها كي تستمر الحياة.

كانت الخطوة التالية لي في مشروع قصتنا العمل مع كل طفل لأخذ صورة له تبين دوره الخاص في القصة، وعن طريق سحر القصص المزودة بصور فوتوغرافية مزجت كلمات الأطفال وصورهم الفوتوغرافية مع بعضها بعضًا. وعن طريق الموسيقى التي أضيفت وأتت

من أصوات الأطفال وآلات النفخ التقليدية الأمريكية الأصلية سُجّل فيلم رقمي جميل زودته أنا بسرد قصصي مني، إضافة إلى ذلك وضعت قصص المكعبات على الشبكة التي قدمتها المقاطعة كي يستمتع بها الآباء وأعضاء المجتمع الآخرين.

ولكي نتوج دراستنا على قبائل الليناب أقمنا احتفالاً في الصف مع عائلاتنا. كانت دمى الأطفال المصنوعة من عرانيس الذرة تشكل الضيوف ذوي القيمة العالية على كل طاولة، صنع ولي أمر ناثان Nathan يخنة لحم الطرائد الشهيرة، وصنع الأطفال خبزًا من الذرة واليقطين، في حين ساهم آباء آخرون بأطباق الفاصولياء والقرع. لقد كانت وليمة لا تنسى حقًّا. طلب الأطفال رؤية القصة الرقمية مرارًا وتكرارًا، وخلال الستة أشهر التالية من المدرسة رأى كل زائر إلى مدرستنا تلك القصة الرقمية. بالرغم من أن عوالم جديدة قد صنعت لاحقًا في منطقة المكعبات، إلا أن عالم قبائل الليناب قد وُثّق، وهو أول عالم صنعه الأطفال سويًّا وأشير إليه بطرق لا تحصى على مدى بقية أيام سنتهم في روضة الأطفال.

لعب المكعبات في روضة الأطفال

لا حدود للإمكانات الإبداعية في لعب المكعبات، فهذه المكعبات يمكن تنظيمها يدويًّا، وصبغها بصبغة الرياضيات والخصائص الجسدية التي تعلم دون توتر، ولا تحتاج إلى البراعة والقوة، إنها تفضي إلى تبادل العلاقات الاجتماعية في وقت تنمي فيه التعبير الشخصي. البناء المنتهي هو هيكل يطلب فيه التشارك مع الآخرين. هناك كثير من الكتابة المبتدئة مثل أول الحروف والكلمات والجمل نشأت حين تقول الإشارات والتي ترجمت من تهجئة مبتكرة (هذا بنائي) في نص بالخط الغامق جرى التأكيد عليه.

حين ينقل المدرسون تعلم منطقة المحتوى إلى منطقة المكعبات، تنشأ لغة جديدة للطلاب جميعهم داخل غرفة الصف. كان لمحادثة يان زي مع الآخرين ومع نفسها مكانة مثالية يتم تعميقها وتوسيعها، لقد لعبت بتفكيرها حتى جعلت هذا اللعب قفزة معرفية بسيطة، ولكنها منطقية وفتحت الباب لتعقيد أعمق لنفسها ولزملاء صفها.

إذا أردنـا نحن، المعلمين، أن يمارس طلابنا التفكيـر المرن الديناميكي فلا بد لنا أن نوجد صفوفًا مصممة للابتكار والتجريب، تسهم في إيجاد مجتمع مفكرين ومبدعين، تواقين إلـى حـل عدد ضخم من المشـكلات التي تواجهنا، وإذا كنا نصمم هـذه الصفوف لمتعلمينا الصغار (وهم أطفال الخامسـة والسادسـة من العمر اللاعبين الرشيقين الأذكياء ومتعلمي اللغة والمتحمسـين والمليئين بالدهشـة) فعلينا أن نضمن وجود أشكال كي تؤثر وتؤدي إلى الإتقـان. إن القصص التـي يبتدعها أطفال رياض الأطفال في الأبنية التي يشـيدونها تمثل بدايات العالم الجديد الذي سيسكنونه.

تعليقات المحررين

ما يظهر بقوة هو التزام ربيكا أن تجعل الدراسـات الاجتماعية جوهر الحياة الصفية، وتقديرهـا العميـق لثقافـة قبائـل اللينابـي، خاصة في ما يتعلـق بالمعاني التـي ربطتها قبائل الليناـبـي ببيئتهـم الطبيعيـة، لقـد زودت البيئـة -وهي البيئـة المادية الموجودة خـارج غرفة الصف نفسها- قبائل الليناـبي بأسباب البقاء، وكانت تشكل نقطة محورية في ثقافتهم.

إن الأطفـال فـي غرفـة صفهـا قـادرون علـى فهـم هذا، كمـا أنهم قـادرون علـى إجراء ربـط بيـن حياة قبائل الليناـبي وحياة عائلاتهم، يحدث هذا نتيجة مناقشـاتهم وقراءة ربيكا للقصص لهم، والأشياء الطبيعية التي تحضر إلى غرفة الصف. يتوسـع فهم الأطفال أكثر عـن طريـق بنائهم كتل هيـاكل قبائل الليناـبـي، وصناعتهم الدمـى، واللعب التخيلـي المثير، وسـرد القصـص، ويكرس الصـف كثيـرًا من الوقـت لهذه الأنشـطة التـي تدمج الدراسـات الاجتماعية والفنون والعلوم وتعلم القراءة والكتابة، ويضيف كل عنصر مستوى إضافيًا لفهم الأطفـال للقيم التـي أعطت الحياة لمجتمع قبائل الليناـبي ويحفـز انخراط الأطفال بمحتوى عملية تعلمهم.

تعـد هذه الدراسـة أيضًا مصدرًا لإحساس الأطفال المتزايـد بالإتقان والكفاءة والذي توّج في قصة الصورة الفوتوغرافية التي أبدعوها سويًا.

الفصل

6

متحف الخبراء

ابتداء متحف في غرفة صفية في روضة أطفال

مارغريت بلاكلي وأندريا فونسيكا Margaret Blachly& Andrea Fonesca

أسست أكاديمية القرن الحادي والعشرين لقيادة المجتمع (P.S. 10) في مرتفعات واشنطن، نيويورك عام 2004م، وهي مدرسة حكومية ثنائية اللغة لمرحلة ما قبل الروضة، الأطفال غالبيتهم هنا من خلفيات أمريكية لاتينية، بما فيهم أبناء مهاجرين من الجيل الأول والثاني من مختلف البلدان، والعائلات في هذه المنطقة -في الغالب- من جمهورية الدومنيكان، وأيضًا من المكسيك والإكوادور وبلدان أخرى عديدة. تكوّن هذا الصف الشامل من 25 طفلًا، يتلقى 40% منهم شكلًا ما من الخدمات التعليمية الخاصة، كما تتلقى غالبية الأطفال وجبات غداء مجانية أو ذات سعر مخفض.

الآباء وأفراد العائلات ينتظرون -بفارغ الصبر- خارج الباب المغلق لغرفة الصف، بجانب الباب هناك طاولة جاهزة لبائعي البطاقات كي يأخذوا مواقعهم عليها، هناك لافتة تقول: «ادفع التبرع من فضلك»، وهناك أيضًا جرة كبيرة فارغة تجمع فيها النقود، وكذلك صفحات ورق استخدمت كبطاقات تعريف لاصقة يظهر عليها الحرفان (M.E)، كتبها -بعناء- أطفال من ذوي أعمار الخامسة والسادسة لتدل على أن الزوار قد دفعوا التبرعات. هناك عامودان ضخمان من الورق ذي اللون الرمادي على جانبي باب غرفة الصف، وثمة لافتة ضخمة معلقة إلى جانب العامودين رسم عليها بحروف الأطفال الكبيرة عبارة (متحف الخبراء).

متحف الخبراء

داخل غرفة الصف يعدو الأطفال جيئة وذهابًا قبل الحدث، تبين البطاقات الاسمية التوضيحية المثبتة حول رقابهم وظيفة كل منهم: بائع بطاقات، طاولة المعطيات، مرشد

المتحف، حارس الأمن المحبوب جدًّا. يلصق المتطوعون من الآباء والمدرسون بسرعة شريطًا مخفيًّا على كل ما انفك من الأوراق في هذه العروض، ويهمسون بأذان الأطفال التواقين بكلمات تذكرهم بالمهمة، يقف بائعو البطاقات عند الباب وهم على استعداد لأخذ أماكنهم، يفتح أحد المعلمين الباب ويعلن: «الباب مفتوح»، يقول الأطفال عند طاولة المعطيات بعد أن لُقنوا الكلمات: «أهلًا وسهلًا بكم في المتحف».

يظهر الدليل على خمسة أشهر من العمل في الاتزان والمسؤولية والجهود التي بذلها الأطفال حتى أكثرهم حُرونًا، تسطع ملكة التعلم من المعروضات التي تصطف في الغرفة، حيث ينم كل واحد منها عن موضوع مختلف يسهر على سلامته أطفال روضة الأطفال الذين يدركون أنهم أصبحوا خبراء حقًّا.

كيف جاءت هذه اللحظة البهيجة؟ كانت مدرستنا مدرسة حكومية ذات منهاج مفروض من السلطات ولا يحتوي على مشروعات دراسات اجتماعية، وثمة عوامل جعلت من الممكن بالنسبة إلينا أن نجرب شيئًا جديدًا. كنا نعلم أن مديرتنا كانت تقدر المنهجية التقدمية في التعليم والتعلم؛ لذلك كنا نشعر بالأمان حين طلبنا إذنًا بالتجريب. إضافة إلى ذلك شجعتنا مطورة الهيئة التدريسية على استعمال منهجية المشروع التي حددها جودي هيلم وليليان كاتز Judy Helm and Lillian Katz, 2011 والتي تدعم ما تعلمناه من تطوير المنهاج في كلية بانك ستريت.

كان التعاون أهم عامل يكمن في الفرص المتاحة. لقد أردنا أنا وأندريا ومارغريت (وهما مدرستان متشاركتان في غرفة صف شاملة) وآمي بونس (وهي مدرسة أخرى في روضة أطفال)، أردنا جميعنا أن نجرب منهجية تقدمية، كان قسم التعليم في مدينة نيويورك يدفع باتجاه تبني المعايير، وكانت هذه القواعد هي اللغة السائدة في اجتماعات الهيئة التدريسية، ولكن كان لدينا منظور مختلف، فقد أردنا أن تكون الدراسات الاجتماعية جوهر منهاج متكامل يجذب الأطفال بطرق مناسبة من منظور تطويري. لقد كنا مدرسات شابات، ولكننا لم نكن مدرسات جديدات. حين نفكر كيف انتقل مشروع المتحف من الفكرة إلى الواقع فإننا ندرك أن شراكتنا كمدرسات ثلاث كانت ضرورية.

طورنا دراسة المتحف على مدى ست سنوات عن طريق ستة صفوف. يحكي هذا الفصل قصة بداية المشروع، وكذلك قصة توسيعنا له حتى حين كانت توقعات الإنجازات الأكاديمية لأطفال الروضة تنحو إلى الأعلى.

حين أخذ الضغط يأتي بالتدريج من صناع السياسة إلى المديرين والمدربين والمعلمين والأطفال، والمناخ التعليميّ يركز على المناهج المكتوبة، أصبحت مدرستنا أقل إبداعًا. ولأننا بدأنا المشروع سويًا وكنا دائمًا نشعر أن مديرتنا تؤمن به، فقد صممنا على الحفاظ عليه بالرغم من هذه التحديات.

في السنة الأولى كنا نحن الثلاثة نجلس على كراسي صغيرة جدًا لمحاولة فهم كيفية سير الأمور، وكيف يمكن لنا أن ننفذ مناهج تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، في وقت نضمن فيه استمرار الأطفال في العمل في مراكز غير محدودة كل يوم، والأهم من ذلك كله؛ هل باستطاعتنا أن نعمل دراسة؟ في دراسة واسعة على الصف بأكمله وجهنا الأطفال إلى الوصول إلى تكامل تعلمهم عن طريق تجارب لغوية غنية. إن حدثًا يتوج كل هذا سيسمح للأطفال بأن يجمعوا كل شيء يتعلمونه، وأن يظهروا حالات الفهم تلك في طريقة ذات معنى.

في جلسة عصف ذهني حول موضوع معين في دراستنا، تحدثت مارغريت عن أخذها لأطفال الحضانة إلى المتاحف في السنة الماضية، وقالت بأنها وجدت التحفيز في ذكريات الأطفال عن المتحف الأمريكي للتاريخ الطبيعي، بقاعاته الفخمة، وعظام الديناصور، ونموذج الحوت الأزرق الضخم. أما أندريا التي ترعرعت في بوغوتا فقد كانت أيضًا من الزوار النهمين للمتاحف، فلو أننا شرعنا بدراسة عن المتاخف لكان باستطاعتنا القيام بهذه الرحلات، وبعدها نبتدع متحفًا في غرفة الصف. كان يدفعنا إلى أبعد من ذلك فكرة مثالية، لقد أردنا أن يستفيد أطفالنا من ميزة المتاحف كأماكن للاكتشاف والدهشة، وأن يكتسب الأطفال وآباؤهم إحساسًا بامتلاك جزء من مدينتهم التي ربما لم يستكشفوها. وثقنا نحن الثلاثة بأنفسنا كثيرًا، وأردنا أن نطور منهاجًا يعبر عن قيمنا.

كان اختيار موضوعنا أشبه بإشعال شرارة، وبتفاؤل كبير اقتربنا من تحدي دمج منهاج تعلم القراءة والكتابة الرسميّ بوحدة في المتحف. كان المنهاج يحتوي على وحدتين حول

القراءة وكتابة النصوص غير القصصية، وكان في وسعنا أن ندمج دراسة المتحف بهاتين الوحدتين. وبعد أن تعلموا عن المتاحف عن طريق التجربة استطاع أطفالنا في الروضة كتابة نصوصهم غير الخيالية. سيعرض متحف غرفة الصف كتابتهم لنصوص غير خيالية وقراءتهم لها.

شرعنا في مغامرتنا هذه في غرفة صفية ثنائية اللغة. كان الأطفال يدرسون المتاحف ويقرؤون ويكتبون نصوصًا غير خيالية، في هذه الأثناء يتعلمون لغة ثانية ويقوّون لغتهم الأولى أيضًا. كان الأطفال في غرفة صفنا يتعلمون الإنكليزية والإسبانية، بعض الأطفال عندهم أساس في كلتا اللغتين قبل دخولهم إلى الروضة، في حين أن بعضهم الآخر كان يتحدث الإنكليزية والإسبانية في البيت ويكتشفون لغة جديدة في المدرسة. اتبعت مدرستنا نموذج اللغات المتعاقبة؛ فقد كنا ندرس بالإسبانية مدة ثلاثة أيام واللغة الإنكليزية مدة يومين في الأسبوع الواحد.

كانت الغاية من البرنامج الثنائي اللغة أن يصبح الأطفال ثنائيي اللغة وثنائيي الثقافة. حين نخطط للأعمال الروتينية والمناهج يكون لدينا هدف إضافي وهو تدريس لغة ثانية، ونستعمل إستراتيجيات كثيرة لنضمن أن الأطفال مهتمين ومتفاعلين؛ وإن لم يفهموا كل كلمة، إننا نتكلم ببطء ووضوح، ونستخدم تعابير الوجه والإشارات والصور البصرية وبعض لغة الإشارة، ونغني أيضًا، إننا ننشد ونغني طوال اليوم. لقد لاحظنا أن الأطفال يتعلمون الأغاني ويبدؤون في الغناء بلغتهم الثانية قبل أن يحاولوا التكلم بها. هنا أدركنا أننا بحاجة لأن نجد أغاني عن المتاحف، وإذا لم نستطع أن نجد أغاني مثالية فسنخترعها.

كنا نعلم أن دراسة المتحف سوف تدعم التطور الاجتماعي واللغة الأكاديمية، وستوفر زيارات المتحف الفرص للحصول على تجارب للمس الأشياء باليد، وتعلم المفردات والعبارات عن طريق السياق، وستتيح المناقشات للأطفال فرصًا لاستخدام اللغة الشفوية في نصوص ذات معنى.

كان دمج دراستنا مع منهاج تعلم القراءة والكتابة متماشيًا مع هدفنا بدعم الأطفال في المراحل المختلفة في تطوير لغاتهم الأم واللغات الثانية.

بناء معرفة تشاركية

فـي إطـار المنهجيـة المبنيـة علـى فكرة المشـروع يقـدم المدرسـون التجربـة والوقت للأطفـال، كي يتأملوا هذه التجارب، يطور الأطفال الأفكار ويكتسـبون المعطيات إضافة إلى المدخـل المسـتمد من أعضـاء المجموعة جميعهم، ونظرًا لوجـود مصالـح وتجارب وخلفيات ومعرفـة مختلفة، فـإن بعض الأطفال يحتاجون مزيدًا من الدعم في تطوير فهمهم، في حين أن بعضهـم الآخـر يحتاج إلى توجيه في تعميق معرفتهم السـابقة وتقديمها للمجموعة. حين أجرينا دراسـة المتحف على مدى السـنوات السـت التالية أجرينا تجارب على الأنشطة التي سـتجمع الصـف -بصورة فاعلة- في مجال التعلـم، وتدعم بعمق معرفة الأطفال. لقد خلقنا أنشطة جديدة كل يوم، وكررنا الأنشطة التي نجحت، وأسقطنا الأنشطة التي لم تنجح.

افتتحنا الدراسة بسؤال مكتوب على لوحة: (هل سبق لك أن زرت متحفًا؟)، وتحت هذا السؤال عمودان: (نعم) و(لا). حققت هذه الدراسة الإحصائية غايتين مهمتين: الأولى أنها قدمت كلمة متحف، والثانية أنها بينت لنا من منَ الأطفال لديه تجارب مباشرة في المتاحف، فوجدنـا -فـي الغالب- أن معظـم الأطفال لم يزوروا متحفًا من قبل، دعونا بضع أطفال ممن أجابـوا (نعـم) ليتحدثوا عن تجاربهم، فذكر الأطفال أن مشـاركتهم -في الأغلب- كانت في مشروع للحرف اليدوية واللعب بالدمى في متحف الأطفال، أو رؤية (الفن) واللوحات الفنية، كما ذكرت الديناصورات أيضًا.

كنـا حريصـات علـى ألا نقـدم تعريفًا للمتحـف، أقررنا تجربـة كل طفل وقلنـا للصف: «إن الأطفـال فـي صفنـا فعلوا ورأوا الكثير من الأشـياء المختلفة في المتحـف». بعد أن أُذكي اهتمـام الأطفـال أعلنا أننا في القريب العاجل سـنزور المتحف الأمريكـي للتاريخ الطبيعي، هلـل الأطفـال لفكرة الرحلة، ولكن لم يكن معظمهم متأكدين مما يتوقعونه من هذه الزيارة، هيأناهم للرحلة من حيث الأمان من دون أن نخبرهم بما سيشاهدونه في المتحف؛ فنيتنا أن يكتسبوا تجارب مباشرة نتأملها فيما بعد لنبني فهمًا تشاركيًا بشأن المتاحف.

خطـط لـكل رحلـة إلـى المتحف علـى أنها جـزء من سلسـلة مـن التجـارب، وأول رحلة هـي رحلـة إلى المتحف الأمريكـي للتاريخ الطبيعي بحجمه الضخـم ومعروضاته المثيرة من الحيوانات، يقيننا بأن رحلة إلى هناك ستجذب كل طفل كان سببًا للقيام بذلك، وسبب آخر

هو أن المتحف يقبل أي تبرع رسمًا للدخول. تملّكنا شعور قوي بضرورة إدخال الآباء إلى هذا المكان واعتباره موردًا يمكن العودة إليه، في أول رحلة لنا إلى المتحف الأمريكي للتاريخ الطبيعي ركبنا قطار الأنفاق بدلًا من حافلة المدرسة، وشجعنا الآباء على الانضمام إلينا، أردنا التأكد من أن وصول العائلات إلى المتحف أمر سهل، وأن باستطاعتهم أن يأخذوا أطفالهم إلى المتحف على حسابهم الخاص، أول زيارة كانت لمعروضات الديناصور؛ فقد وجدنا أن الهياكل العظمية العملاقة أحد الخيارات المفضلة.

أتينا بألواح مشبكية، وأقلام رصاص، وصفحات ورق بيضاء لتدوين ملاحظات الرحلة؛ فالرسم يؤدي إلى ملاحظة أكثر دقة وفهم وذاكرة أقوى. حين دخل الأطفال إلى المتحف أعجبوا بالبناء الضخم والأسقف العالية وأراضي الغرف اللامعة، صعدنا الدرج الرخامي، وشرحنا للآباء رغبتنا في أن يختبر الأطفال حجم المتحف وهندسته المعمارية، بالرغم من أن استعمال المصعد أسهل، عند مدخل قاعة الديناصورات سمعت شهقة وصرخة جماعية لا بد منها، حين رأى الأطفال الهياكل العظمية والأشكال المتصلبة وسط الأضواء الساطعة الطبيعية للقاعة الكهفية، أراد معظم الأطفال أن يرسموا T-Rex بأسنانه المستدقة، أو ديناصور الأباتو صاروص ApatoSaurus والذي يبلغ طول هيكله العظمي طول القاعة نفسها، تعجب أطفال آخرون من النوارس المجففة التي كانت تتدلى من السقف أو من مستحاثات بيوض الديناصور. بعض الأطفال عندهم أسئلة، وآخرون يريدون المساعدة في قراءة البطاقات التعريفية للمعروضات.

بعد خمس وعشرين دقيقة ذهبنا إلى قاعة الديناصورات الطائرة Ornithischian Dinosaurs، وكررنا التجربة، كان هذا يكفي لصباح يوم واحد، شملت الزيارة أيضًا تناول الغداء والذهاب إلى الحمام. إضافة إلى ذلك طلبنا إلى حراس المتحف المساعدة، ونظرنا إلى الدليل الضخم الموجود على الحائط، وفردنا خرائطنا كي نحدد مكان وجهتنا.

تطوير تفاهمات مشتركة

في اليوم التالي استخدمنا أوراق الرحلة وصورها للبدء بمحادثة، أعطينا الأطفال أوراق ملاحظات لاصقة ليرسموا (ويكتبوا إن أرادوا) شيئًا شاهدوه في المتحف، وحين

أصبح كل طفل مستعدًّا استخدمنا ورقة رسم بياني لتصنيف ما رأوه، وفي منتصف هذا الرسم البياني صورة للمتحف. حين أخبرنا الأطفال عما رسموه نشرنا ملاحظاتهم مع الرسوم على صورة مجموعات، فمثلًا؛ وضعنا رسومات الديناصورات وصورها في إحدى زوايا الرسم البياني، بعدها دعونا الأطفال للتفكير بشيء آخر رأوه، وأضفنا ملاحظاتهم إلى الرسم البياني، مما ذكره الأطفال أصناف الناس الذين رأوهم (حراس الأمن، أطفال آخرون يقومون برحلة، عائلات)، وحيوانات أخرى، وأجزاء من البناء مثل الدرج والأعمدة. نظرنا إلى الرسم البياني وسألنا الأطفال عما لاحظوه، كان الرسم البياني يطغى على جدار منطقة اللقاء، وأشرنا إليه مرارًا وتكرارًا بينما كنا نجري أحاديث رسمية وغير رسمية في المتحف.

عدنا برحلتنا الثانية إلى المتحف الأمريكي للتاريخ الطبيعي لنزور قاعة حياة المحيط، أردنا أن يجرب الأطفال المشي تحت الحوت الأزرق -وهو أضخم حيوان عاش على وجه الأرض على الإطلاق- في الوقت الذي يحيط بهم صوت هدير المحيط ذي الصدى. كانت القاعة شبه المظلمة مضاءة بألواح سقف بيضاء وزرقاء تشبه الغيوم، وهنا شعر الأطفال بأنهم تحت الماء وينظرون إلى الضوء عند السطح. حين عدنا إلى المدرسة أضفنا رسومات وصورًا إلى رسمنا البياني عن حيوانات المحيط.

بعد هذا المشروع تنوعت رحلاتنا إلى المتحف من سنة إلى أخرى، ففي بعض السنوات عدنا إلى المتحف الأمريكي للتاريخ الطبيعي، وركزنا على معروض مختلف، مثل قاعة الغابات الأمريكية الشمالية، وزرنا متحف العاصمة للفن كل سنة، وهذا متحف آخر يتصف بالفخامة، وهو معرض أيقوني يحمل الملامح المعمارية نفسها وفيه مجموعة واسعة من المعروضات.

بدأنا نرسم صورة صغيرة لمتحف كلما كتبنا كلمة متحف مستخدمين درجًا وأعمدة فخمة؛ فقد أصبح عند الأطفال مرجعية لهذه الأيقونة. انتهزنا الفرصة لنبين أن بعض المتاحف تبدو مختلفة عن هذه الصورة الكلاسيكية. وضعنا برامج لزيارة متحف El Museo del Barrio، أو متحف المجتمع الإسباني Hispanie Society Museum حيث كان شرح الجولات

باللغة الإسبانية متوافرًا. لقد أردنا من أطفالنا رؤية أن التراث الإسباني والأمريكي اللاتيني -الذي يمثل لغة أغلبية طلابنا وثقافتهم- تراث مقدر، وينتمي إلى متاحف مدينتنا.

كنا نعلم أننا بحاجة لأن تقدم للأطفال فرص ليمثلوا ما شاهدوه، وأننا بحاجة لأن نوجه المجموعة للقيام بملاحظات وتعميمات أعمق عن ماهية المتاحف ودروها في مجتمعنا. حين قمنا برحلتين لمتحفين استعملنا مخطط فن مع أوراق ملاحظات لاصقة وصور فوتوغرافية، لمقارنة المتاحف المعينة، وتحديد تعريف للمتاحف. بدأ الأطفال -كالعادة- بالقول إن المتاحف أماكن يذهب الناس إليها ليروا أشياء، لقد أردنا أن يتوصل الأطفال إلى فكرة أن الناس يذهبون أيضًا إلى المتاحف ليتعلموا أشياء ويمتعوا أنفسهم.

كانت أحاديث المجموعة ضرورية لهذه العملية، لم يعتد الأطفال غالبيتهم على إجراء أحاديث بينهم مع وجود معلّمين يلعبون دور الميسّر، لم تردعنا حقيقة أن لدى كثير من الأطفال (متعلمي لغة ثانية ولديهم برامج تعليم منفرد IEPs) من الاعتقاد بأن هذه الأحاديث يمكن أن تجري، وفي بعض السنوات كان علينا أن نطرح المزيد من الأسئلة البارزة، ثم نتأمل سويًّا ما فهمه الطلاب، وما الذي ما زالوا مشوشين تجاهه. وفي أثناء النقاشات الصفية كثفنا وأوضحنا الأفكار الرئيسة، ليكتسب الأطفال أغلبيتهم فهمًا أساسيًّا.

شارك الأطفال وعززوا حالات الفهم لديهم بطرق عدة، فبعد كل رحلة ينظر الصف إلى صورة فوتوغرافية، وطلبنا إليهم أن يرسموا، ويكتبوا عن التجربة، ويتحدثوا عنها. طلبنا إليهم أيضًا أن يعملوا مع شركاء، حيث وضعنا كل زوج من الأطفال مقابل أطفال من خلفيات لغوية مختلفة، كما طورنا إشارات لغة الإشارة لكلمات المفردات المتعلقة بالمتاحف، وبطبيعة الحال غنّينا. ألفنا أغانيَ بالإنكليزية والإسبانية أضاف إليها الأطفال أشعارًا مثل:

ذهبنا إلى المتحف، ماذا رأينا؟.

ذهبنا إلى المتحف، ماذا رأينا؟.

رأينا حوتًا بذيل طويل جدًا.

وأشياء كثيرة كثيرة أخرى.

حين غنى الأطفال عما رأوه كانت الصور الفوتوغرافية ورسوماتهم تساعدهم على توليد الأفكار، وبدؤوا يستعملون مفردات جديدة باللغتين كلتيهما. كانت التجربة التشاركية

محفـزة جـدًّا، وكانت الأغانـي مصدر لهو كبير لدرجة أن الأطفال أصبحوا يسـتعملون لغتهم الثانية بصورة متكررة.

دمج المعرفة عن طريق الخيار واللعب

كانـت خيـارات وقـت العمـل (ويعنـي مصطلحنـا هـذا مـا يسـميه المدرسـون المراكز والمشـروعات والعمل أو الوقت المختار بعناية) نشـاطًا يوميًّا، بالرغم من قلقنا من الأوامر الرسـمية بشـأن منهاجنـا، وكان ذلك -غالبًا- فـي الحصة الأخيرة من اليـوم، ومع ذلك لم يكن الأمر المثالي لإيقاعات الأطفال وأساليب التعلم ومرحلة النمو متمثلًا في التعلم النشط -أي صنع الأشـياء والتشـارك بها وفهمها- والبناء، والرسم، واللعب في أفضل طريقة، وهذه الخطـوات تجـارب حية يتذكرها الكبار حين يسـألون عما يتذكرونه مـن روضة الأطفال. وإن نحن جدولنا هذا التعلم في مدة الصباح، فإن توقعات مدرستنا ستكون على العكس، ولذلك وصلنا إلى حل وسط، وصممنا أن ندخل هذا التعلم النشط كل يوم.

بحلـول فصـل الشـتاء كان الأطفال ضليعيـن في الأعمـال الروتينية لوقـت العمل، وهم يعلمون أننا نقدر الوقت ونقدر عملهم وأفكارهم، كان لدى الأطفال الوقت ليتحدثوا عن عملهم في كل يوم، ويروا ما كان يعمل زملاؤهم في الصف، وحين بدأنا دراسة المتاحف، طلبنا إلى الأطفال أن يربطوا بين تجاربهم في المتحف والأنشطة في مناطق من المكعبات واللعب المثير والكتابة والعلوم، فمثلًا: كانت منطقة المكعبات تُكرس لبناء المتاحف، وباستطاعة الأطفال أن يعملـوا وحدهم أو مع بعضهم بعضًا، ووضعنا مدرسـة هناك لتسـتمع إلـى أفكار الأطفال، وتتحدث عما يحتاجه المتحف. استخدم كثير من الأطفال المكعبات لبناء الأعمدة، في حين بنـى آخـرون -ببسـاطة- هياكل ضخمة، وحين قـام الصف بمزيد من الرحـلات أصبح بناء المكعبـات لديهـم أكثر تعقيدًا وتفصيلًا (انظر الشـكل 6.1). أعـادت جوليا ودينا وآلي إنتاج النوافير الموجودة خارج متحف العاصمة للفنون مستخدمات أعمدة مثلثية صغيرة.

كشفت لنا مراقبتنا لكل طفل في منطقة المكعبات عن نقاط القوة عندهم، والتحديات التي تواجههم، والتحفيز الذي لديهم أكثر من أي من التقييمات الرسمية التي استخدمناها، فمثلًا:

حاول ثيودور جاهدًا أن يتكلم، إنه نادرًا ما يرفع يده في أثناء النقاشات الصفية، وكان لديه القدر القليل جدًا من مهارات الكتابة والقراءة. كان يتهرب من رحلات المتحف ومن التحدث عنها. بيد أنه أمضى وقتًا طويلًا في منطقة المكعبات يدرس صورة إيضاحية عن الحوت الأزرق في كتاب غير خيالي. رسم مخطط حوت على قطعة من ورق البناء، وسرد قصة بجهد جهيد، وعلق حوته في المتحف المبني من المكعبات بأشرطة لاصقة طويلة.

كان هذا نصرًا كبيرًا بالنسبة إلى ثيودور، وكذلك لمنهجية التعلم، فمن دون متنفس التعبير هذا لما استطاع أن يظهر المعرفة التي يمتلكها أو إبداعه في نقلها.


(الشكل 6.1): الأطفال يبنون متاحف في منطقة المكعبات



نشرنا صورًا فوتوغرافية وكلمات تتعلق بالمتاحف قرب منطقة المكعبات، وأضفنا إليها سلة من الكتب والأدلة، أما السلة الأخرى فاحتوت بطاقات فهرس، وأقلام تخطيط، وأقلام شمع ملونة، ومقصات، إضافة إلى شريط الإخفاء الذي يعتمد عليه دائمًا، كان عدد قليل من الأطفال ميالين بصورة طبيعية إلى صنع لافتات ترشد إلى متاحفهم المبنية من المكعبات، وتبعهم في ذلك الآخرون. ولكي يكتبوا استخدم الأطفال الرسم، واخترعوا التهجئة وكلمات المتحف المعلنة، وبذلك بينوا كيف يستخدم القراء والكتاب الصغار النص بطرق ذات معنى.

في منطقة الكتابة اقترحنا أن يكتب الأطفال كتبًا عن المتاحف، وقد قام الكثير منهم بذلك، إما بإملاء قصص تنطوي على المتاحف، أو بإنتاج نسختهم الخاصة بهم عن كتاب

مـا يتعلـق بالمتاحـف، وضعنـا صندوقًا مـن بطاقات المتحـف واللوحات الاسـمية في منطقة اللعـب المثيـر، إضافة إلى مـواد الكتابة، مثل تلك الموجودة في منطقـة المكعبات، لم نحدد أعمـالًا تتعلـق بالمتحـف في المنـاطـق الأخرى، لكننا كنـا مبتهجات دائمًا حيـن كان الأطفال يصنعون -وبصورة مستقلة- أشياء تتعلق بالدراسة.

قام كريس وكيفن ببناء المتحف الأمريكي للتاريخ الطبيعي من الورق المقوى وأغطية القوارير، فقد عملا مدة أكثر من أسبوع وهما يرسمان النموذج، حيث أضافا أعمدة وسقفًا مثلث الشكل، وكتبا، وصنعا لافتات من ورق.

صنع الأطفال ديناصورات وحيتانًا عند الطاولة الرملية، أو بواسطة عجينة اللعب، وعن طريق إعادة خلق تجاربهم كان الأطفال يعالجونها، كما أظهروا لنا أي الأجزاء كانت مفهومة ومهمـة بالنسـبة إليهـم، وهذا ما أتـاح لنا الفرصـة للإضافة إلـى ما كان الأطفـال يعرفونه، وتقديم لغة أوسع نطاقًا إليهم كي يعبروا عن أنفسهم.

دمج المنهاج الرسمي

بالوقـت نفسـه أطلقنـا وحـدات القـراءة والكتابـة غيـر الخيالية لدينا، وهـي جزء من المنهاج الرسميّ الذي أعطته المعايير الحكومية الرئيسة المشتركة الأولوية، بدأنا -بصوت عـال- بقـراءة كتب غيـر خيالية عن المتاحف، مثـل **الديناصورات واليعسوبات والألماس**، كل ذلـك يـدور حـول متاحـف التاريـخ الطبيعـي Gibbons 1988 إضافة إلى كتـب رأيناها في المتحـف، مثـل **الحوت الأزرق الكبير Big Blue Whale**، Davies 2001. أشـرنا إلـى أن هـذه الكتب غير الخيالية كتب (معلومات) بسبب المعلومات الإسبانية المتشابهة.

تشـاركنا فـي الدهشـة حيـن قرأنا هـذه الكتـب وقلنا: «يـا إلهـي، كتاب عـن المتاحف. دعونا نرى ماذا نكتشـف المزيد عن المتاحف». كانت هذه الكتب ذات معنى لأنها ذات صلة بالموضـوع، أوضحنـا أن مؤلفـي كتـب المعطيات خبراء فـي الموضوعات التـي يكتبون فيها، بحث الأطفال في كتب المعطيات عن موضوعات مختلفة، واسـتخدموا بطاقات الملاحظات اللاصقـة، ووضعوا علامات على الصور التي أرادوا التشـارك فيهـا مع الأصدقاء، لقد كانوا

منتشين حين اكتشفوا كتبًا تدور حول موضوعات مهمتهم. سألنا الأطفال عما لاحظوه، وعن الاختلاف بين كتب المعطيات والكتب الأخرى، فقد لاحظ الأطفال صفحات المحتوى، وعناوين الفصول، والرسوم البيانية، والصور، والبطاقات التعريفية، والخرائط، ومسردات بالكلمات الصعبة، لم يمهد لهذه الكتب، ولم يجر تبسيطها، فلم يقدر الأطفال -معظمهم- على قراءة النصوص، ولكن المحتوى جذبهم كثيرًا، وفي أثناء تفاعلهم مع هذه الكتب جمع الأطفال المعطيات، بالرغم من أنهم غير مهيئين لقراءة الكلمات فعليًّا، كانت بعض دروسنا جزءًا من منهاج القراءة والكتابة الذي نتبعه، بيد أننا درسنا هذه الدروس في سياق حقيقيّ محفز، كنا نحن والأطفال جميعنا منفعلين، وقد نجحنا في توجيههم إلى العمل في أول مشروعاتهم البحثية، ودمجنا المنهاج المفروض رسميًّا بدراستنا؛ لذا لم يكن مثبطًا للهمة.

أصبحوا خبراء: اختيار الموضوعات

بعد أسابيع من تفحص كتب المعطيات هذه، أخبرنا الأطفال أن باستطاعتهم أن يصبحوا خبراء أيضًا، وذلك عن طريق الأبحاث والقراءة والرسم والكتابة حول شيء يحبونه ومهتمين به حقًّا، سألناهم: «في أي مجال تريد أن تكون خبيرًا؟»، كانت قائمة الخيارات طويلة ومكتوبة بالإنكليزية أو الإسبانية؛ ليسهم الأطفال في اللغة التي يرتاحون لها. رسمنا صورًا بجانب كل فكرة، والأطفال تواقون إلى اختيار الموضوعات، وأحيانًا نتفاجأ بخياراتهم.

> **جوانا طفلة صغيرة الحجم جدًا، ولطيفة وذاتية التحفيز، قالت بثقة وسعادة غامرتين: «أريد أن أصبح خبيرة في الديناصورات»، أما جوردن فقد ظهرت مشاعره الغاضبة بسرعة، وبدا أن حاجته للصلة مع المعلمين قوية جدًا، لقد كان يجد السبل ليشتت انتباهنا عن بقية الأطفال، إنه متحير في ما يختار، مرة يريد أن يصبح خبيرًا في السيارات والعربات، ومرة يريد أن يصبح خبيرًا في العائلات، وأخيرًا قرر أن يختار الخيار الأخير،فهو قريب من قلبه بعدما تكيف مع طلاق أمه وأبيه.**

في كل سنة أصبح الكثير من الأطفال خبراء في الحيوانات، وقد تراوحت الاهتمامات من الحيتان وسمك القرش إلى الخيول وحمار الوحش والتماسيح والنمل، وكل شيء بين هؤلاء؛ فمثلًا، أراد ويلسون أن يصبح خبيرًا في الأبقار. في إحدى السنوات كان لدينا خبير

في جسم الإنسان، وفي سنة أخرى كان لدينا خبير في الأطفال الصغار، كان لدينا خبراء في الرسم والمتنزهات والدراجات النارية والورود وكرة القدم. أراد جوزيف أن يصبح خبيرًا في كرة السلة، ولكن حين بدأ بحثه بدا أنه أراد حقًا أن يصبح خبيرًا بالبطل سامي سوسا Sammy Sosa. لقد أحببنا مشاهدة عملية اختيار الموضوعات هذه.

لقد عكست الموضوعات نواحي من شخصيات الأطفال، وهي نواحٍ شاهدنا بعضها، في حين أن بعضها الآخر لم يكن واضحًا، وتعد عملية الاختيار مهمة جدًا، وبما أن الأطفال اختاروا موضوعاتهم الخاصة بهم، فهذا دليل على أنهم كانوا منخرطين بعملهم بعمق. وعن طريق إتاحة الفرصة لاهتماماتهم المتنوعة أظهرنا للأطفال احترامنا لأفكارهم، وأن المدرسة مكان يقدّرون فيه ما يتعلمونه.

أتى بعد ذلك جزء محبب آخر من دراستنا، وهو تجميع الكتب حول كل موضوع، لقد وجد الأطفال كتبًا في مكتبة المدرسة، ولكننا زرنا المكتبات العامة ليطلع كل طفل على عدد كبير من الكتب، كانت قوائم الكتب جاهزة عندنا، وبحثنا عن كتب تدور حول كل موضوع باللغتين الإنكليزية والإسبانية، وجدنا أن كل كتاب كان يمثل متعة رائعة، وتخيلنا أن الطفل الذي سيصبح خبيرًا في الحال ينعم النظر في هذا الكتاب، ويكتشف معطيات جديدة، كانت هناك صعوبة أكبر في العثور على كتب حول بعض الموضوعات، وبعد أن استنزفنا مصادر المكتبات العامة ذهبنا إلى مخازن الكتب والشبكة العنكبوتية.

أحضرنا الكتب إلى غرفة الصف بحقائب ثقيلة، كان الأطفال سعداء في الحصول على كتبهم، ونظروا إليها بابتسامات عريضة تنم عن الاعتزاز، وبعد ذلك وضعوا هذه الكتب بعناية في أكياسهم، بعض الأطفال كانوا مندهشين لعثورهم على كتب تدور حول موضوعات دراساتهم، وآخرون رأوا كتبًا عن موضوعاتهم في غرفة صفنا تجعل منهم خبراء.

أكدنا أن هذا المشروع يمثل تجربة لتعلم اللغة بالنسبة إلى الأطفال الذين يأتون من الخلفيتين اللغويتين كلتيهما، ركزنا على اللغة الأصلية في عملية الكتابة، وكان الأطفال ثنائيو اللغة يكتبون باللغتين كلتيهما. ولكي نساعد الأطفال على النظر في النصوص غير الخيالية عن اكتشافاتهم، فقد اتبعنا الاقتراحات المقدمة من بوهرو وغارسيا Buhrow& Garcia،

قلنا للأطفال بأنه حين نقرأ كتب المعطيات فإننا نتعلم شيئًا جديدًا وأحيانًا نتعجب أو يكون لدينا سؤال، وأحيانًا نكون مندهشين ونقول «يا إلهي»، صنعنا لافتة يدوية وصورة لكل من هذه تقول «أنا أتعلم»، «أنا أتساءل».

أخذنا قصاصات من الورق لكل محفز، وتركنا فراغات للرسومات والكتابة، كما صنعنا نموذجًا للعملية قبل دعوة الأطفال للكتابة حول موضوعاتهم، وبما أن معظم الأطفال كانوا لا يقرؤون بصورة مستقلة فقد جمعوا المعطيات من الصور والرسوم البيانية والخرائط، إضافة إلى ذلك بذلنا جهدًا لأن نقرأ للأطفال من كتب الخبراء الخاصة بهم، وعيّنا طلابًا يؤدون دور المعلمين، وأشخاصًا بالغين آخرين ليقرؤوا معهم. في بعض السنوات عيّنا طلابًا من المرحلتين: الرابعة والخامسة كشركاء لأطفالنا ليقرؤوا لهم من كتب المعطيات، وبعد النظر إلى كتبهم أو قراءتها مع أحد الكبار أو طلاب أكبر منهم سنًّا كان الأطفال -أحيانًا- يختارون شيئًا يتعلمونه، أو يتساءلون عنه، ورسموا، وكتبوا عن هذا الشيء، جمع الأطفال أيضًا الكثير من قصاصات الورق، واحتفظوا بها في مصنفات مع كتب الخبراء الخاصة بهم. وفي مرحلة لاحقة أصبحت هذه الكتب جزءًا من معروضاتهم في غرفة صفنا.

تتويج الجهد: بناء متاحفنا

في الوقت الذي كان الأطفال يجرون الأبحاث على موضوعاتهم، استمر الصف في زيارة المتاحف، تحدثنا عن كيفية صنع الخبراء لمعروضاتهم، وبعد أن سجلنا الأفكار على مخطط بيانيّ ناقشنا ما لاحظناه في المتاحف جميعها، وما شاهدناه في بعض المتاحف فقط. قال الأطفال بأنهم شاهدوا زوارًا في المتاحف جميعها، إضافة إلى حراس، وعلقوا بأن كل المتاحف بها قواعد، مثل (ممنوع الركض)، و(ممنوع الصراخ)، في حين لا يوجد مثل هذه القواعد في متاحف الأطفال. وفي بعض المتاحف نظم الأطفال قوائم تحتوي على النمور والديناصورات، وكذلك مكانًا لتناول الطعام يشبه الكافيتريا، وبهذه النقاشات توصل الأطفال إلى أفكار كبيرة عن المتاحف وهي:

- يذهب الناس إلى المتاحف ليتعلموا.
- الناس يعملون في المتاحف.

- هناك أعمال كثيرة في المتاحف.
- المتاحف أمكنة يحتفظ فيها بالأشياء المهمة بطريقة آمنة.
- تجمع المتاحف الأشياء كي يشاهدها الناس.

في حين كان الكثير من محتوى الصف المخصص للمتاحف كل سنة محتوى تسيره دوافع الأطفال ومن صنعهم، فقد كان المشروع الذي توج دراستنا أيضًا مشروعًا خطط له المدرسون، كنا -عادة- نفكر بابتكار محادثة يخرج منها الأطفال بفكرة افتتاح متحف في غرفة صفنا، ولكن في السنة الأولى تحققت هذه الفكرة دون الكثير من التوجيه، حين تحدث الأطفال عن المتاحف وعن موضوعاتهم تساءل أحد الأطفال قائلًا: «نحن نستطيع أن نصنع متحفنا الخاص بنا؟»، ردد الأطفال الآخرون بالإيقاع نفسه قائلين: «نعم، نعم». وبما أن الأطفال الصغار يتعلمون عن طريق تمثيل تجاربنا باللعب فلم تكن الفكرة مفاجئة، فحالما انبثقت الفكرة كان الصف منشغلًا، ونظم الأطفال قائمة بالأشياء التي يتعين فعلها. لقد تدرجت أفكار الأطفال من صنع المعروضات، إلى اتخاذ قرار بشأن اختيار اسم لمتحفنا، إلى دعوة العائلات والصفوف الأخرى، وصولًا إلى زيارة المتحف. في السنوات اللاحقة استبق بعض الأطفال الأمور، وخرجوا بأفكار تسهم في دراستنا، فقد سبق لهم زيارة متحف الصف كطلاب ما قبل الحضانة، أو لهم أقارب أكبر سنًا كانوا في صفنا.

(الشكل 6:2): أصبح الأطفال خبراء في مواضيع هواياتهم وأجلروا بحوثًا عنها. شمل عرضهم عناوين ورسومًا بيانية وصورًا مع شرح لها ولوحات مع نص بخط اليد. يبيّن الشكل معرض أحد الأطفال عن التماسيح.



أصبـح للأطفـال هدف في لعب الـدور والتخطيط، وعملوا على خلـق متحف (حقيقي) تخيلـي، اتبـع الأطفـال خصائص الكتـب التـي كانـوا يقرؤونهـا، وبذلـك اختـاروا عناويـن لمعروضاتهـم، ووضعـوا بطاقـات تعريفيـة علـى الرسـوم البيانيـة والصور والفن الـذي صوّر موضـوع الطفـل، وصفحات من الرسـومات، ونصوص مكتوبة بخط اليـد، كانت المعروضات صورة جامعة رائعة، كشـفت عن اهتمامات الأطفال ومعرفتهم ومهاراتهم الكتابية المتطورة (انظر الشكل 6.2).

خصصنـا وقتًـا مـن زمـن الحصـة الدرسية لمراكـز المتاحـف، حيـث صنـع الأطفال البطاقـات التـي تدعو النـاس إلى زيـارة متحفنا، صوّرنا نمـوذج هذه الدعوة وأرسـلناها إلى البيوت، كما صنع الأطفال لافتات ترشـد إلى طاولة المعطيات وقاعات المعروضات، إضافة إلى صنع لافتة كبيرة تحمل اسم متحفنا (انظر الشكل 6.3). صنع الأطفال أعمدة للمدخل، (ليس للمتاحف كلها أعمدة، ولكن في بعض السنوات شعر الأطفال أن الأعمدة ضرورية لكي يكون متحفنا متحفًا حقيقيًا).



(الشكل 6:3): رسم الأطفال في الصف لافتة للمتحف باللغتين الإنجليزية والاسبانية.



اتخاذ القرارات

قام الصف بدراسة مسائل متنوعة مثل: هل سيفرضون رسم دخول أم يطلبون تبرعًا؟ هـل علينـا تنـاول الطعام؟ أجرى الأطفال عصفًـا ذهنيًا على الأفكار، واسـتمعوا إلى بعضهم

بعضًا، ثم أجروا التصويت. ولكي يتخذوا قرارًا بشأن اسم المتحف تحدث الأطفال عما يحبذونه من الأفكار العديدة، وقرأت المدرسات الأسماء المقترحة باللغتين كلتيهما، ليرين كيف يكون وقعها، وبعدها أجرى الأطفال عملية التصويت، كان أحد الأسماء المفضلة لدينا هو (متحف الأطفال الخبراء). في كل عام كان الدخول بالتبرع، وفي كل عام درس الأطفال فرض رسم دخول، بما أننا زرنا متاحف فرضت رسم دخول، ومتاحف أخرى كان الدخول إليها مجانًا وطلبوا تبرعًا، وفي حين انفعل بعض الأطفال حول فكرة كسب النقود، إلا أن عددًا قليلًا من الأطفال -دائمًا- يعبرون عن القلق بأن ذلك سيكون أمرًا غير منصف؛ إذا أرادت عائلات أو أصدقاء من صفوف أخرى زيارة المتحف ولم يستطيعوا القيام بذلك بسبب الافتقار إلى المال، كانت المقولة الأخيرة مقنعة، وبالرغم من أن التصويت لم يكن دائمًا بالإجماع، إلا أن الرأي المساند للتبرع هو الفائز دائمًا.

كان على الأطفال أن يقرروا طريقة جمع المعروضات في قاعات مختلفة، طلبنا إليهم إعداد بطاقات، تحمل أسماءها وموضوع كل معروض ورسمًا صغيرًا لكل منها، بعدها جلسنا على صورة دائرة، ووضعنا الأسماء في منتصف هذه الدائرة، ولكي نظهر الأصناف المختلفة طلبنا إلى الأطفال تقدير الموضوعات التي تنسجم مع بعضها بعضًا، وأن يبينوا سبب كذلك. كان لدينا -عادة- معروضين أو أكثر عن الديناصورات، وبعد ضم كل موضوع إلى موضوعات مشابهة، طلبنا إلى الأطفال أن يجدوا أفكارًا حول تسمية كل مجموعة، وهذه الأسماء ستكون أسماء لقاعات متحفنا، مثل: (قاعة الحيوانات ذوات الأربعة أرجل)، (قاعة الأشياء التي يصنعها الناس)، (قاعة الأشياء ذات العجلات)، أعطت هذه العناوين المتمركزة حول الطفل إحساسًا بملكية المشروع ملكية كاملة، وهي عناوين أوضحت أيضًا طريقة تعلمهم لعملية التصنيف.

الاضطلاع بأعمال المتحف

انبثقت فكرتان كبيرتان من هذه المناقشات: المتاحف هي أمكنة يعملها الناس، والناس الذين يعملون أعمالًا خاصة هناك يجعلون من المتاحف أمرًا ممكنًا. تحدث الأطفال عن أعمال ضرورية إضافة إلى الأعمال التي أرادوا مزاولتها. أوضحنا للأطفال أن هؤلاء الناس

كانوا مصممي معروضات وبنائين، وكذلك مرشدو المتحف الذين يشرحون كل شيء تعلموه عن موضوعاتهم للزوار. سمّى الأطفال أعمالًا أخرى سيتعيَّن علينا عملها وهي: متطوعون عند طاولة المعطيات، وحراس أمن، وبائعو البطاقات، وطاقم التنظيف. كان لدينا أغنية إسبانية تقليدية للأطفال غنّيناها باللغتين. تقول الأغنية:

في المتحف هناك الكثير من الأعمال

أحد هذه الأعمال أن تكون مرشدًا

على هذا النحو على هذا النحو

المرشد يسير على هذا النحو x2.

حين كنا نغني ونقول «على هذا النحو» نقوم بحركات ابتدعها الأطفال لتناسب كل عمل، لقد قدم التدرب على الأعمال وأدائها في المتحف فرصًا رائعة للتطور اللغوي. خلصنا إلى كتابات قصيرة تصف كل عمل وتدرب الأطفال عليها. كان المرشد يقول: «مرحبًا، أهلًا بكم في متحفنا، اسمي........ وأنا اليوم دليلكم. هذا المعروض هو عن........»، وسيقول حارس الأمن: «من فضلكم لا تلمسوا المعروضات». جُذب الأطفال الذين كانوا -في العادة- لا يتكلمون كثيرًا للمشاركة، وكانت مهارات الأطفال -أحيانًا- تظهر بصورة غير متوقعة.

رفعت ماري الخجولة والقليلة الكلام (والتي تعمل ضمن مجموعات كبيرة وضمن العمل التعاوني) يدها لتقترح علينا صنع بطاقات للمتحف، أرسلنا ماري إلى طاولة صنع البطاقات في أثناء وقت عمل المتحف، فكان لماري تأثير على المجموعة برسم أيقونة صغيرة للمتحف على كل بطاقة، عدت ماري البطاقات مع جوزيف الذي كان يمتلك مهارات رياضية متطورة جدًا، ولكنه خجول للغاية، وغير قادر على التعبير عن أفكار معقدة.

كان لدينا نوبتان ليتمكن الأطفال جميعهم من العمل كمرشدين، كما كان لدينا عمل إضافيّ، مثل: حارس أمن، ومتطوع لطاولة المعطيات، أو بائع بطاقات. الجميع كانوا في طاقم التنظيف.

إشراك العائلات

بينما كنا نستعد لافتتاح متحفنا أبقينا العائلات مطلعة على خططنا، وذلك عن طريق رسائل إخبارية أسبوعية، بيد أن الأطفال تشاركوا بمعطيات مع عائلاتهم أكثر مما استطعنا نقله عن طريق الكتابة. لقد فاجؤونا بقصص وأشياء أتوا بها من البيت، وأوضحت قوة هذه الوحدة في جسر البيت والمدرسة. أحضرت واندا خارطة متحفنا التي رسمتها بنفسها. أشارت المربعات والخطوط المتعاكسة فهمها لنموذج المتحف، وأظهرت أيضًا صراعها مع المكان.

لقد ثابرت واندا لتصنع خارطة تعني لها شيئًا. أما ايفيت التي كانت تواجه متاعب كونها لطيفة مع الفتيات الأخريات، فقد أحضرت بطاقة بوكيمون وعليها فرس البحر لصالح معرض واندا للحيوانات البحرية، وكانت هذه الخطوة تظهر الكرم، وإحساسًا بالانتماء إلى مجتمع لم نره من قبل.

والدا زو أخذاها إلى متحف التاريخ الطبيعي لتحصل على أفكار من أجل معروضها عن الفراش، برقت عيناها حين شاركت في وقت الصف الجالس على صورة دائرة، وقالت: «لقد رأيت مرشد متحف حقيقي أمام عيني».

افتتاح المتحف

أصبح للتقويم السنوي معنى إضافيًا حين كان أطفال الصف يعدون الأيام وصولًا إلى يوم افتتاح المتحف. قبل يوم من يوم الافتتاح أعدنا ترتيب الأثاث، وتدربنا على مراسم الافتتاح. حمل صباح يوم الافتتاح توقعات تشارك فيها العديد من الناس، حين انتشر الآباء وأفراد العائلات والآخرون، كانت الغرفة تضج بغمغمات الحديث. وحين ننظر إلى الخلف ونتفحص ست سنوات من دراستنا للمتاحف فإننا نستطيع أن نتذكر لحظات محددة لكل افتتاح.

أخذتني ولية أمر جيفون جانبًا، وقالت لي بأن ابنها استيقظ قبل الفجر وارتدى ملابسه، وانتظر عند الباب، وسأل قائلًا: «هل الساعة الآن التاسعة؟ سيفتتح المتحف عند

الساعة التاسعة»، لم يظهر جيفون اهتمامًا في هذا المشروع من قبل، وكان -غالبًا- يبدو منعزلًا. عملنا جاهدين لنساعده في الشعور بأنه عضو في مجتمع صفيّ، ومع ذلك في هذا اليوم أظهر لنا أهمية أن يكون جزءًا من ذلك المجتمع.

تأمل: تعلم حقيقي

رأينا أمثلة عديدة تبين لنا كيف احتفظ الأطفال بالمعرفة المكتسبة في أثناء عملية صنع المعروضات:

> **سامسون الذي كان معروضه بعنوان (كل ما يتعلق ببناء البيوت) كان -تقريبًا- يتحدث إلى نفسه في أثناء الرحلة، حيث كان يقول: «ذلك البناء مصنوع من كتل الإسمنت المسلح، وذلك البناء مصنوع من الآجر، طبقات الآجر هي من كونته»، فاجأنا سامسون أيضًا بدرجة وعيه لموضوعات معروضات الأطفال الآخرين، فبعد أسبوع من المتحف أحضر كومة من الصور الفوتوغرافية المقصوصة من المجلات تظهر موضوع كل زميل صف له.**
>
> **كان إلمر -وهو طفل ثنائي اللغة- متحفزًا للتحدث بالإنكليزية في مركز الكتابة. أملى إلمر كتابًا يسمى كل ما يتعلق بالآباء، إحدى صفحات هذا الكتاب تقول: «بعض الآباء يعملون في المتاحف، وبعضهم في الشرطة، ويقولون: كلا، لا تلمسوا المعروضات».**

كان الأطفال الأكبر سنًّا يعودون إلى متحف الروضة ضيوفًا كلما انتقلوا عبر المراحل الدراسية، ويتذكرون -دائمًا- موضوعاتهم ويتحدثون عنها، إننا نعزو الأثر القوي للتجربة إلى أهمية بيئة صفية يؤدي الأطفال خيارات تعلمهم في المدرسة، وكذلك للقوة التي تدفعهم إلى تعلم هذه الموضوعات بعمق.

في يوم السبت نقوم برحلة عائلية إلى متحف التاريخ الطبيعي، وتنضم إلينا ست عائلات، إضافة إلى آري Ari أكثر طالب لدينا مثير للتحدي منذ السنة الأولى لدراسة المتحف. في تلك السنة أخذنا آري إلى المتاحف أيام السبت أو بعد الدوام المدرسي مع واحد أو اثنين من أقرانه في الصف وأولياء أمورهم، وذلك لأن رحلات المجموعات الكبيرة لم تكن تمنحه مجالًا للمشاركة. في هذا العام هو في المرحلة الثالثة بصحبة أمه التي لا

تكل ولا تمل، إنه يقفز من الدهشة والذكريات. في قاعة الديناصورات شاهدنا صبيًّا كان من طلاب آمي في السنة الأولى من دراسة المتحف، أوضحت أمه بخجل أنهم حاولوا التفكير بفعل شيء مختلف في عطلة نهاية الأسبوع، وفجأة تذكروا القدوم إلى المتحف قبل سنوات كثيرة، وقالت مبتسمة: «ها نحن هنا». من الصعب أن نصف عمق مشاعرنا في تلك اللحظة، إنها مشاعر سرور واعتزاز وطمأنينة بأننا حققنا غاياتنا كمدرسات ومثقفات ومتعاونات ومرشدات على الكثير من المستويات.

تعليقات المحررين

لدى أندريا ومارغريت توقعات عالية في إطار التطور الفكري والاكتساب اللغوي للأطفال الذين يدرسنهم في صفهم الشامل ثنائي اللغة. إنهن يضمنَّ أن يتمكن الأطفال جميعهم من الوصول إلى نطاق واسع، من الكتب التي تدور حول الموضوعات التي يجرون الأبحاث عليها، وهي كتب ليست محصورة بالكتب المبسطة. هذا الأمر مهم، لأنه حين يكون الأطفال مهتمين حقًّا بموضوع معين، فإنهم يصلون إلى تحقيق هدفهم في الفهم.

تقدم أندريا ومارغريت للأطفال طرق البحث التي تلائم أطفال الروضة، إن أخذ الملاحظات وبطاقات الملاحظات ونظام الملفات تسمح للأطفال بتنظيم معطيات جديدة، في حين أن أطفال الخامسة من العمر لا يعطون -غالبًا- الفرصة ليكونوا باحثين، إلا أن هذه الإستراتيجيات تقدم لهم الأدوات التي يحتاجونها. وحين يُجري الأطفال أبحاثهم يتخطون متطلبات المعايير الحكومية الأساسية المشتركة.

تلعب الفنون دورًا قويًّا في مساعدة الأطفال على معالجة معرفتهم المتزايدة عن المتاحف وطريقة عملها، وتبين المدرسات كيف تساعد الأغاني الأطفال على فهم واكتساب مفردات جديدة في اللغتين كلتيهما، خاصة حين يؤلف الأطفال أشعارهم الخاصة بهم. يعمق الغناء والبناء ورسم أشياء المتحف الصفية ولعب الأدوار انخراط الأطفال، ويقوي إحساسهم في الانتماء إلى المجتمع.



الفصل 7

تلويث أيادينا والتمسك بمعتقداتنا

جوليانا هاريس وكاتي فيدال Juliana Harris & Kati Vidal

هذه المدرسة الابتدائية المخصصة للمرحلة الثالثة لما قبل الحضانة والواقعة في المنطقة الشرقية الريفية من ولاية نورث كارولاينا. اشتركت هذه المدرسة في كل مبادرة للطفولة المبكرة قادتها الولاية على مدى السنوات العشرة الماضية، بما في ذلك برنامج العروض الإيضاحية لما قبل الروضة والمدارس الجاهزة والمدرسة الأولى، حازت المدرسة على جائزة اللقب في الولاية منذ عام 2009 حتى عام 2012 حين جرى معظم العمل في مبادرات الطفولة المبكرة. هناك مئة وسبعون طفلًا -تقريبًا- موزعون على ثمانية صفوف في روضة الأطفال، حيث يضم كل صف ما متوسطه ثلاثة وعشرين طالبًا، وفي كل غرفة طفلان إلى ثلاثة أطفال يتحدثون اللغة الإنكليزية لغة ثانية، كما يقدم لقرابة ثلاثة أرباع الأطفال غداء مجاني أو بأسعار مخفضة.

كان زمنًا ساحرًا في عالم روضة الأطفال حين ننظر إلى الخلف، ونرى أن كل شيء كان على ما يرام، كنا نعلم أن الكثير قد ألقي على كاهل أطفالنا، ومع ذلك فعلنا ما كنا نعتقد بأنه صحيح لأطفالنا، حيث وازنّا بين المتطلبات التعليمية وعالم اللعب عند الأطفال. ففي أي وقت من أوقات الدوام أمكننا رؤية الأطفال والمدرسات وهم داخلون وخارجون من الصفوف، ويتشاركون في التعلم بدهشة، مثل التشارك في أغنية عن الحيوانات كتب كلماتها الأطفال وأدوها، أو شجرة طويلة بنيت بالمكعبات، أو كتب كتبها الأطفال وزودوها بوسائل التوضيح، لقد ألهمنا تبادل الزيارات لغرف بعضنا بعضًا أفكارًا وأحاديث جديدة، أرشدت خطواتنا التالية في التخطيط لتجارب ذات معنى.

كنا فريقًا مكونًا من ثماني مدرسات، نحترم الفروق والخبرة الفريدة من نوعها لبعضنا بعضًا، فإذا احتجنا نسجًا لشيء أو حركات لأغنية فإن بيث ري هي خبيرتنا في ذلك، وإذا

احتجنا إلى منهجية عملية لحل مشكلة ايفيت جيفرز هي الشخص الذي نعوّل عليه في ذلك، كانت شيلي براون بارعة وحازمة حين كان الأمر يتطلب حل المشكلات، ونعتمد على تيري باركر في تحريكها للدمى وروح الدعابة والاستقصاءات في ميدان العلوم. جلبت بيفرلي فيلوز معها خبرة في التواصل مع المجتمع بعد تسعة وعشرين سنة قضتها في ذلك، أما جوليانا هاريس فقد جلبت معها القيادة والمعرفة الواسعة في ميدان تطور الطفل، بينما جلبت كل من كاتي فيدال وأليسيا سميث -وكلتاهما جديدتان على هذا الميدان- معهما وجهات نظر وأفكارًا جديدة. وبالرغم من خلافاتنا فقد كان لدينا شيئ واحد مشترك، هو الالتزام بالعمل بتعاون للحفاظ على ما كنا نعتقد أنه الأفضل لتعلم الأطفال الصغار.

الخروج خارج غرفة الصف

كانت أولويتنا البناء على اهتمامات الأطفال، وعلى ملاحظاتنا حول لعبهم، في تلك السنة بالذات كانت مدرستنا قد تلقت منحة لتزويد الأطفال بأنواع من الفواكه والخضار الطازجة، حين تذوق الأطفال الكثير من هذه الفواكه والخضار للمرة الأولى تراوحت ردود فعلهم من حب الفضول والدهشة إلى تمثيل دور (الثعالب) و(النعاج).

تشاركت جوليانا بقصة (خطف البذرة) في غرفة صفها، وفي لقاء صفي مبكر من ذلك اليوم قال أحد الأطفال بألم: «لقد أصبت بالجنون، أريد أن أذهب إلى الرمل غدًا»، وبعد الاستقصاء اكتشفت جوليانا أن ثلاثة أطفال كانوا قد وفروا بذورًا من برتقالاتهم، وزرعوها سرًّا في طاولة الرمل، تابعت جوليانا قولها ووصفت كيف قرر الأطفال أنه لا بد من حماية البذور، هنا نبشت البذور ووضعتها في كأس، في هذه اللحظة قاطعت كاتي الحديث موافقة، وقالت: «ذاك أمر مضحك جدًّا، بعض الأولاد حاولوا الاحتفاظ ببذور الفاصولياء الخضراء من غداء البارحة، لذلك وجد طعام طري في جيوبهم»، قالت أليسيا: «البارحة حفرت بعض الفتيات حفرًا في أرض الملعب، ولن تصدقوا ماذا أخرجن من جيوبهن»، كانت الفتيات قد احتفظن ببذور التفاح، وحاولن أن يزرعنها في منطقة القاذورات في الملعب، تنهدت تيري وقالت: «أتمنى أن نحصل على تمويل لحديقة أو صندوق رمل». لقد كان الأطفال يظهرون اهتمامًا بالبذور ونمو النباتات، ما يمكن أن يؤدي إلى مزيد من الأنشطة.

كانت جوليانا جزءًا من برنامج الإيضاح لروضة الأطفال لما قبل المدرسة في نورث كارولاينا، أكد هذا البرنامج على التعلم المستند على المشروعات، بما في ذلك تطوير بيئات التعلم خارج غرف الصف. وضعنا هذه القصص نصب أعيننا وبذلك تحولت النقاشات إلى أن نستثمر الموارد من برنامج الإيضاح لدعم حب الفضول عند الأطفال حول البذور والنباتات.

قررنا أن نخطط لمشروع على مدى سنة بكاملها يركز على الحدائق، كنت أنوي إدخال بناء مساكب حديقة مرفوعة لكل صف من صفوف روضة الأطفال، ستعزز هذه الحدائق أرض اللعب لدينا، وبالوقت نفسه ستوفر تجارب تعلم خارج غرف الصف. إضافة إلى أنه سيتاح للأطفال فرص التعلم عن التغير الذي يطرأ مع مرور الزمن وتأثير الجو على البيئة والطبيعة. فالأمران كلاهما يعدان من معايير نا في منهاج العلوم.

ستعزز هذه الأنشطة التي تجري خارج الصف أيضًا مهارات الملاحظة لدى الأطفال، وتنمي اللغة الشفوية والمفردات حين يتحدث الأطفال عن الموضوعات التي تهمهم، وفي أثناء اللقاءات اللاحقة طورنا شبكة منهاج تظهر كيفية دمج مناطق المحتوى المختلفة، وهذا ما يسمح للأطفال بوجود وقت للتدرب على المهارات الخاصة بالمحتوى بطريقة تتعلق بالعالم الحقيقي.

ولنحصل على فهم أفضل للخلفية المعرفية للأطفال فقد بدأنا بنقاشات حول الحدائق، وسجلنا ملاحظات حول ما يعرفه الأطفال، وما الموضوعات التي تثير حب الفضول عندهم. مثلًا؛ قال أحد الأطفال: «لجدتي حديقة تزرع فيها الفلفل الحار»، وقال طفل آخر: «البندورة لا تنمو في الحديقة، وباستطاعتك أن تحصل عليها من محل البقالة».

أخذنا الأطفال إلى مكتبة المدرسة لنجد كتبًا عن الحدائق واستعملناها في البحث، استمتع الأطفال خصوصًا بكتاب **دائرة اليقطين: قصة حديقة Pumpkin Circle: The Story of a Garden** من تأليف جورج ليفنسون George Levenson وشمويل تيلر Shimuel Thaler, 2002 وقد رغبوا في سماعه مرارًا وتكرارًا، غير نا مراكز غرفة الصف للبدء باللعب المتمركز حول البستنة، أضيفت التربة وأواني صغيرة إلى طاولات الرمل، ووضعت صور حدائق في كل

أرجاء غرفة الصف لإطلاق المحادثة والكتابة، كما استخدمنا صورًا فوتوغرافية لحدائق، إضافة إلى الملصقات التي تعرف بأجزاء النباتات ودورة حياة البذرة، ووضعت كتب عن الحدائق -وهي كتب تخيلية وغير تخيلية- في المراكز في كل أرجاء الغرف الصفية، وصنع الأطفال صورًا جدارية، مستخدمين ورق البناء لصنع النباتات التي يتوقعون أن يجدوها في الحدائق. كان على الأطفال أن يحددوا حجم النبتة التي يضعونها وشكلها وألوانها، كما كان عليهم أن يتصوروا الشكل حين يقصون الأجزاء ويربطونها مع بعضها بعضًا. وحين كان الأطفال يعملون تسمع أصواتهم وهم يتشاركون في فهمهم الحالي، كانوا يقولون: «عليك أن تجعل تلك الورقة تشبه المثلث. لقد حصلت على شكل مستطيل». بدأت المدرسات يدركن المفاهيم غير الصحيحة عند الأطفال حين صنعوا (نباتات الفاصولياء الخضراء) لصور الحدائق الجدارية. بعد ذلك خططنا بصورة هادفة للتشارك في القصص المتعلقة بالحدائق، مثل قصة (جاك وساق الفاصولياء)، إضافة إلى كتب غير تخيلية للبدء في معالجة مفاهيم الأطفال غير الصحيحة.

كانت مديرتنا تشجعنا دائمًا على المغامرة في التدريس، وعلى التطور كمدرسات، وقد دفعتنا هذه الفرصة المتاحة إلى توسيع تدريسنا إلى خارج غرفة الصف، وهذا ما مثل تجربة وخبرة جديدتين للمعلّمين والأطفال على حد سواء، لقد دعمت مديرتنا هذه المحاولة بالرغم من معرفتها بأن سلطة المقاطعة تبتعد عن التعلم التجريبي النشط.

المزيد هو الأفضل، أليس كذلك؟

كانت وكالة الرقابة الجديدة للولاية تمحص بممارساتنا التدريسية، كنا مُراقبات ومنتقدات على ما نفعله وما لا نفعله، وكما يحدث في التعليم -غالبًا- فقد طُلب إلينا أن نؤكد على عنصر تدريسيّ على حساب عناصر أخرى من باب التوازن، أصبحت القراءة الموجهة -وهي من قبل جزء من يومنا- الطريقة الوحيدة لتحسين قراءة الأطفال، وكانت الفلسفة المتبعة (المزيد هو الأفضل).

خصصت لنا ساعات للتدرب على تنفيذ القراءة الموجهة، وسلمت إلينا طبعات من خطة الدرس، كان من المتوقع منا أن ننفذ خمس جلسات مكونة من قصاصات للتدرب على

مهارتي القراءة والكتابة بصورة انفرادية، مدة كل جلسة خمس عشرة دقيقة كل يوم، وذلك لنلتزم ببرنامج القراءة الموجهة، ويحقق الأطفال تقدمًا كافيًا حسب معايير القراءة التي حددتها الولاية. لم يؤكَّد على التعلم الفعلي للأطفال في أثناء هذه الأنشطة لتعلم القراءة والكتابة، مثلما لم تكن الأنشطة مرتبطة باهتمامات الطلاب ومشروعات الصف، ولم يؤخذ في حسبان سلطات المقاطعة أن التدريس الفاعل للقراءة سبق وأن دُمج طوال اليوم في غرفنا الصفية، في أثناء وقت المجموعة Circle time ومحطات تعلم القراءة والكتابة، ومراكز اللعب، وحتى في أثناء المدد الانتقالية.

تسببت المدد الانتقالية العديدة بين الأنشطة التي يمر بها الأطفال، إضافة إلى عدد الدروس المضغوطة كل يوم في خسران الأطفال الوقت الثمين اللازم لأنشطة تعلم القراءة والكتابة الحقيقية؛ فمثلًا، لم يكن لدى الأطفال الوقت الكافي لتطوير سناريوهات اللعب المسرحي، أوصنع مطاعم وقوائم طعام تخيلية وانتظار كتابات تبين هويتها، أوصنع بطاقات أمنيات للأصدقاء أو للدلالة عليها، هذا النوع من التعلم اللاهي يستغرق وقتًا. لخصت المرشدة ليليان كاتس Lilian Katz, 2014 أفكارنا حول المنهجية التي تقرها السلطات الرسمية حين قالت: «هل إجبار المعلمين على العمل في مدد من خمس عشر دقيقة يغطي الكثير من التوقعات، وهم باستمرار يوقفون الأطفال ويطلقونهم عند كل مجموعة من المهمات؟ ربما نعلم الأطفال أن ما يتعلمونه ليس له أهمية حقًا؟» (P. xii). لقد كان آخر شيء نتوقعه أن يخرج الأطفال من غرفنا الصفية وهم يشعرون بأن التعلم لا يعني لهم الكثير.

كان فريق روضتنا يتعاون من قبل مع برامج كثيرة ترتكز على الطالب، ونتيجة لذلك بدأنا نفكر في ممارساتنا التعليمية وأنواع التجارب التي نريد أن يكتسبها الأطفال، انخرطنا في مشروع مدة ثلاث سنوات لتطوير الهيئة التدريسية مع معهد تطوير الطفل، بإدارة فرانك بورتر غراهام Frank Porter Graham في جامعة نورث كارولاينا في تشابل هل Chapel Hill، ويسمى المدرسة الأولى الممولة من قبل مؤسسة كيلوغي W.K. Kellogy، ويهدف إلى تحسين التجارب المدرسية للأطفال الأمريكيين من أصل إفريقي، والأطفال من أمريكا اللاتينية، وأطفال العائلات متدنية الدخل. ساعدنا هذا المشروع على التفكير في مقدار الوقت الذي

يقضيه الأطفال في المدد الانتقالية وتعليم المجموعة بكاملها، تفحصنا تفاعلاتنا مع الطلاب ووجدنا طرقًا جديدة لإشراكهم في التعلم، مثل توسيع المفردات بالطلب إليهم المشي إلى الكافتيريا زوجين زوجين بدل المشي انفراديًا، أو النظر إلى الأشكال الهندسية في طريقهم إلى وجهتهم. لقد ساعدنا العمل مع المدرسة الأولى على فهم أهمية المنهجية المرتكزة إلى الطالب وتوضيحها، دمجنا المحتوى على مدى اليوم، وانتبهنا إلى كل ميدان تطويري، وانتقدنا المنهجية التعليمية التي تتبناها السلطات الرسمية للمقاطعة بصورة أكبر، وغدونا أكثر تصميمًا على تطوير منهاج مبني على الاهتمامات الحالية للأطفال في البذور والنباتات.

الحضر

قرر فريقنا استخدام نشاط تنسيق الحديقة بطريقة إبداعية، لإحداث إحساس بالانتماء إلى المجتمع لدى الصفوف والعائلات، دعونا العائلات للانضمام إلى هذا النشاط، وخططنا أنشطة اليوم، وتشاركنا برؤيتنا مع أفراد العائلات بالرسائل الإخبارية، بحثنا عن خبرة في البستنة بين أفراد العائلات وذلك بإجراء مسح للاهتمامات،فانضمت العائلات إلى نشاط تنسيق الحديقة بالمساعدة في نقل أكياس من التربة وتقديم النباتات الخريفية.

بدأ الصباح في أرض الملعب حيث كانت الصفوف الثانية تستمع إلى جوليانا وهي تقرأ كتاب **حديقة مجتمعنا Our Community Garden** لباربرا بولاك Barbara Pollak, 2004. أظهر الكتاب كيفية بناء حديقة في وسط مدينة حافلة بالأعمال، كما أظهر أدوات البستنة، وقدم أمثلة عن الأطعمة التي استعملت أنواعًا من الخضار، وهي أطعمة أعدتها عائلات جاءت من أنحاء مختلفة من العالم، كان هذا الأمر ينطوي على قيمة عالية؛ ففي مدرستنا أطفال متنوعو الأصل. أقمنا أربع محطات مبنية على تعلم القراءة والكتابة، ومتصلة بالحدائق التي استمع فيها الأطفال إلى كتب لها صلة بعناصر الحديقة، ومن ثم أتممنا الاستقصاءات المتعلقة بالكتب. في إحدى المحطات استمع الأطفال لقصة بعنوان **القاذورات: مجرفة على التربة Dirt: The Scoop on Soil** من تأليف نتالي روزينسكي وشيري

بوفد، Natalie Rosinsky and Sheree Bovd, 2002 واستخدموا عدسات مكبرة لمقارنة تربة أواني المزروعات في الحديقة بالغضار الصخري الموجود في المنطقة خلف صفنا.

تساءل الأطفال: كيف تنمو النباتات في الغضار الصخري القاسي؟ هي تنمو فيه فعليًا، وكان ذلك دليلًا على أن الأمر ممكن، تابعوا مناقشتهم حول صلاحية زراعة الورود والخضار في تلك المنطقة أم لا. خرج أحد الأطفال بفرضية تقول بأنه لا يمكن للورود أن تنمو هناك، بسبب وجود الكثير من الأعشاب الضارة، وليس هناك قدر كافٍ من أشعة الشمس.

في مدة متأخرة من ذلك اليوم عاد كل صف ليغطي مساكب الحديقة بالجرائد، ويضيف تربة لملء تلك المساكب، غرس الأطفال أولى النباتات التي ستقطف قبل الربيع، وهي خضار تنمو في الطقس البارد، مثل البروكولي، والملفوف. أضافت بعض الصفوف زهرة الثالوث، في حين أن صفوفًا أخرى زرعت بصلات النباتات لتنضج في الربيع، لقد كان يومًا مليئًا بالتجارب والخبرات الجديدة، قام الأطفال أيضًا بشمّ تربة أواني المزروعات، وكانوا مندهشين أول مرة حين علموا أن الطعام الذي نتناوله يأتي من النباتات التي يزرعها الناس. (انظر الشكل 7.1).

في الأسابيع التي تلت وضع الأطفال فزاعات لحدائقنا، واستمرت العائلات في التبرع بالنباتات والمواد، في أثناء الاستراحة كان الطلاب -أحيانًا- يجلسون إلى جانب المساكب ودفاتر يومياتهم بأيديهم، يسجلون ملاحظات عن حفر الحشرات في أوراق الملفوف، وكما توقعنا بدأ الأطفال يقضون وقتًا أكبر في الملعب وهم يكتشفون حدائق صف آخر، ويتشاركون في الملاحظات، ويطرحون الأسئلة. وفي الغرف الصفية قام الأطفال بصناعة شاخصات للحديقة تقول: «الحشرات تتفضل، و الخنافس تخرج».

كان أحد أهداف المشروع إدخال إحساس بالمسؤولية التشاركية تجاه الحدائق،كانت أربعة من الغرف الصفية تفتح على الملعب، وقد وفرت النوافذ الكبيرة وسيلة للأطفال كي يراقبوا الحال. تشاركت الصفوف من صف ما قبل الحضانة إلى المرحلة الأولى في استخدام الملعب، وبالرغم من حدوث نقاشات حول مشروع الحديقة مع المستويات الأخرى للمرحلة، إلا أن أطفال المرحلة الأولى (الذين كان عندهم حب فضول بشأن المساكب) لم

يشعروا بإحساس الملكية والمسؤولية عن سلامة النباتات خلال الأسابيع التي تلت زراعتنا للحديقة، لقد بدأ أطفال الروضة يلاحظون أن الأطفال يدخلون المساكب، وأن الكرات كانت تهبط على النباتات، ناقشت مدرسات الروضة هذا الأمر على أنه مشكلة محتملة، لكنها كانت فرصة للتعلم في الموقف المناسب.



(الشكل 7.1): يعمل الأطفال سويًا لتهيئة حديقة صفهم.



بدأ القلق يستبد بالطلاب، أصبح أطفال الروضة تواقين إلى أن يخرجوا، ويبعدوا الأطفال الآخرين الذين لا يبدون احترامًا للنباتات، ناقشت المدرسات كيفية استثمار قلق الأطفال لدعم تطورهم الاجتماعي، فتقرر عقد اجتماعات للاستماع إلى هموم الأطفال، وسماع أفكارهم حول ما يتعيَّن فعله عند رؤيتهم الآخرين يبدون عدم احترام للحدائق. تدرب الأطفال على شرح سبب أهمية لعب الكرة في منطقة أخرى من الملعب، وكذلك سبب أهمية عدم المشي في المساكب، ناقشنا نوع الأصوات والنبرات التي يمكن أن تساعد الأطفال الآخرين على تفهم قلقنا، بشرط ألا تؤذي مشاعرهم، بدأ الأطفال بتنفيذ أفكارهم حول حماية الحدائق. لقد اكتسبوا الثقة بالنفس حين بدؤوا يشرحون لأطفال المرحلة الأولى الهدف من الحدائق، وبينوا لهم أين يلعبون كي تبقى الحدائق آمنة.

في إحدى مدد ما بعد الظهر لاحظت أمبر طفلين من المرحلة الأولى يقطعان البروكلي من حديقة صف كيت، وبعد استنفارها للصف ومناقشة المشكلة مع مدرساتها وأقرانها، خرجت مع صديقة لها وذهبت إلى الحديقة، وقالت لأطفال المرحلة

الأولى بأدب: «من فضلكم أقلعوا عن قطف ثمار البروكلي الخاصة بنا، لقد قالت لنا مدرستنا أن باستطاعتنا تناولها وجبة غداء حين تكون ناضجة. ستعطيكم بعضًا منها إذا لم تخربوها»، استجاب الأطفال بإيجابية، وأصبح الصف متمكنًا بفضل إصرار أمبر.

كانت إحدى نتائج تعاون فريقنا بشأن مشروع الحديقة -عمومًا- المزيد من التعاون. لقد تشاركنا في الأفكار والمواد بصورة منظمة أكثر، ولاحظنا النتيجة، وقدرناها تقديرًا كبيرًا.

موسم تغيير

كان شهر كانون الأول في تلك السنة نقطة تحول بالنسبة إلى مدرستنا مع تقاعد مديرنا، الذي سرّب التعليمات الرسمية لسلطات المقاطعة في نقاط صغيرة، ليكون تأثيرها على استقلالنا الذاتي محدودًا جدًّا. أما الآن فقد وجدنا أنفسنا مجبرين على استخدام المعطيات للدفاع عن ممارساتنا بدلًا من استخدامها لدعم تطورنا المهني. امتثلت مديرتنا الجديدة التي كانت لا تمتلك أية خلفية عن الطفولة المبكرة للتعليمات الرسمية لمكتبنا المركزي، وطبقتها دون أن تعدلها لتناسب أفضل الخيارات، ألغيت مدة الاستراحة في الأيام التي يتعلم فيها الأطفال الجمباز، بذريعة أن الحصتين لهما الهدف نفسه، كما منع كل صف من الرحلات الميدانية الداعمة لمنهاجنا، إضافة إلى ذلك حرمت المدرسات المبتدئات من فرص زيارة الغرف الدراسية التي تقدم دروسًا إيضاحية لتعزيز نموهن المهني. إذًا كان هناك صدام في الفلسفات، وكان من مهمتنا أن ندعو مديرتنا الجديدة إلى عالم روضة الأطفال عندنا لتتفهم المنهجية المرتكزة على الطالب، وتوائمها مع أهداف السلطات الرسمية للمقاطعة.

فكرنا بعمق في طريقة التعامل مع هذه التعليمات الرسمية، بينما ندرّس أطفالنا في الروضة بطرق تطورية مناسبة، كان علينا إظهار أن التعلم يتم في صفوفنا، واستعملنا لغة برامج القراءة المصمم وفق التعليمات الرسمية، اختار الأطفال أنشطة من قائمة الأنشطة المبنية على تعلم القراءة والكتابة، وتأكدنا بأن الأنشطة التي تحتوي على مواد مدمجة

مرتبطة بعمل المشروع محط اهتمام الأطفال، فمثلًا، في مدة متأخرة من الشتاء ذهب الأطفال الذين اختاروا العمل على الكتابة إلى مركز العلوم، ولاحظوا في الحديقة الخضار التي تنمو في الطقس البارد، وأنتجوا رسمًا للخضار، وكتبوا لوحات تعريفية لأجزائها المختلفة، وناقشوا التغيرات التي طرأت على النبتة من فصل الخريف حتى فصل الشتاء.

تشاركنا مع المديرة بمصادر مهنية مثل (دليل نورث كارولاينا للسنوات المبكرة) the North Carolina Guide for the Early Years الصادر عن قسم التعليم العام في نورث كارولاينا (2009) كي تتفهم قراراتنا بشأن المنهاج، دعونا المديرة ومسؤولي المكتب المركزي لزيارة غرفة الدروس الإيضاحية لمدرساتنا، وهي زيارة عمل على تيسيرها هيئة التدريس في المدرسة الأولى. وبالرغم من الجهود التي بذلناها لم نشعر بتحقيق ما نريد. هنا قررنا أن نظهر للمديرة قوة التجربة في الروضة، وذلك بأن طلبنا إليها الانضمام إلينا في شهر نيسان للاحتفال بيوم الأرض، الذي يتوج مشروع الحديقة والذي استغرق سنة بكاملها.

ممارسة الطفولة المبكرة ليوم الأرض عمليًا

في تلك السنة أنجزنا أعمالًا كثيرة جديدة، فقد كانت أول مرة يتعيَّن علينا أن نعمل سويًا كي نبرز ما تعلمه أطفالنا وكيف تعلموه، وهي المرة الأولى التي تعاونا فيها في مشروع يتعلق بالمنهاج استمر عامًا كاملًا. كانت خبرة المدرسات بالحدائق تتراوح من عدم الخبرة فعليًا إلى سنوات من نشاط البستنة الناجح، وأدركت المدرسات ذوات الخبرة في البستنة أن الفرص التعليمية ليست للأطفال فحسب، بل للمدرسات أيضًا، وإلى حد ما انطبق الأمر على مديرتنا التي لم تكن لديها خبرة في المنهجية المرتكزة على الطالب، كان علينا أن نغمسها في عاطفتنا وحرفيتنا لتتفهم قوة هذه الفلسفة. دعوناها لتنضم إلى صفوفنا في يوم الأرض وتستمع إلى قصة (جورج الفضولي يغرس شجرة) Curious George Plants a Tree Rey, 2010 على أمل أن يلهمها ذلك المشاركة في الأنشطة طوال اليوم.

خططنا بصورة إستراتيجيّة لإقامة عرض في يوم الأرض، يبدأ من ممر القاعة إلى أمام رواق الانتظار،حيث ستتشارك صفوفنا بتقديم دليل على تعلمهم، خرج الأطفال أرتالًا

من صفوفهم وهم يهتفون: «أهلًا بيوم الأرض» رافعين مشروعات يوم الأرض التي صنعوها، كانت إثارة الأطفال معدية، فقد أثاروا حب الفضول في الآخرين الموجودين في البناء، بما فيهم مديرتنا التي حدقت من مكتبها لترى سبب كل هذا الاهتياج.

حين استقر الصف في رواق الانتظار قدم الأطفال من كل صف راياتهم، قام أحد الأطفال بغناء أغنية عن العناية بالنباتات والأرض، في حين كان صف آخر قد صنع لافتات حول حماية الأشجار، وأتت العديد من الصفوف برسومات أطفال عن الطرق التي تكون فيها الحدائق نافعة للأرض.

في نهاية هذه المراسم انتقلت الصفوف إلى أرض الملعب، حيث كان يعرض الرسم البياني لما جمع من علب، فقد قام كل صف بجمع علب لتدويرها، وجمع المال لشراء شجرة ظليلة لملعبنا ونباتات لحدائقنا، بعد سماع عدد العلب التي ساهم فيها كل صف أزحنا الستار عن الشجرة، ستوفر هذه الشجرة الظل والكثير من الفرص التعليمية، واحتفالًا بالجهود التي بذلناها ورمزًا للوعد بالعناية بالشجرة شكل الأطفال والمدرسات وأفراد العائلات دائرة كبيرة، وشبكوا أيديهم ببعضها بعضًا، وغنوا أغنية (احتفلوا بالعالم) المأخوذة من فيلم The Lorax. كنا دائمًا نستعمل الموسيقا لمساعدة الأطفال في الانخراط عاطفيًا في تعلمهم، كان الأولاد يعرفون الكلمات والحركات، وكان المشهد مؤثرًا على نحو لا يصدق عند سماعهم وهم يغنون «كل ما عليك فعله... كل ما عليك فعله... هو أن تزرع... ازرع» راقبت مديرتنا المشهد من نافذة مكتبها بنظرة من الذهول لوحدة الأطفال والكبار وطاقتهم.

بعد الأغنية كان لدى كل صف الفرصة للنظر عن كثب إلى الشجرة، سأل أحد الأطفال قائلًا: «ما هذه الكرات الخضراء الصغيرة الموجودة تحت ورقة الشجر هذه؟»، وكما توقعنا فقد علّم مشروع الحديقة الأطفال أن يكونوا ملاحظين حاذقين، كما أن الشجرة قدمت وسيلة أخرى للاكتشاف. ولأن المديرة كانت مستمرة في التفرج على ما يجري فقد كان واضحًا أن التعلم يحدث، كان الأطفال ينتظرون دورهم بفارغ الصبر ليقتربوا أكثر وبأيديهم العدسات المكبرة، وناقشوا ما الذي يمكن أن ينبثق من هذه الكرات الصغيرة، رجع الأطفال إلى العديد من الكتب التي كتبها ايرك كارل Eric Carle والتي كانت تقرأ طول العام، لأنها

كانت تتحدث عن المخلوقات التي يمكن أن تعيش هناك، لقد شعرنا بأن المديرة كانت ترى قوة التعلم المرتكز على الطالب.

في محطات يوم الأرض خارج الغرف الصفية فتش الأطفال عن الديدان في حفرها، ولاحظوا حركاتها، واستكشفوا أجزاءً من البذور، وغرسوا البذور في أوانٍ صغيرة ليأخذوها إلى البيت، عمل الأطفال على اللوحات الجدارية لحديقة صفهم، ورسموا صخور الحديقة ليضيفوا لمسة شخصية إلى حديقتهم في الوقت الذي يتعلمون فيه أهمية الصخور للمخلوقات ونمو النبتة. ولأننا كنا نرغب في دمج معايير القراءة والكتابة فقد أكدنا على أن كل محطة تعكس صلة بقطعة من أدب الأطفال، مثل **الديدان الرائعة Wonderful Worms** من تأليف ليندا غلاسر Linda Glaser, 1994. وكما أملنا فقد استولى حب الفضول على كيان مديرتنا التي تجولت في غرفتنا الصفية بينما كان الأطفال يعملون في محطاتهم، سألت المديرة طفلة ما الذي كانت تتعلمه. أجابت الطفلة قائلة: «لا تعرفين أي يوم هذا؟ إنه يوم الأرض، أنا وجدتي جلبنا اليقطين لنزرعه في حديقتنا». لقد كان الأمر مقنعًا ومثبتًا لأن يرى المرء الأطفال وهم يعبرون عن فهمهم، ويتعلمون بمثل هذا الفرح والقناعة. منذ تلك اللحظة لم نحاسب عن الوقت الذي يقضيه الأطفال خارج غرفهم الصفية.

إظهار تعلم الأطفال

لقد أحدثنا انطباعًا جيدًا لدى مديرتنا في ذلك اليوم، ونعلم أن هذا كان مجرد بداية. فقررنا أن نعرض الدليل على تعلم الأطفال في ممر القاعة وهم يركزون على التطور الاجتماعي والكتابة والقراءة والرياضيات والعلوم، تضمن كل عرض عينات من العمل، وصورًا فوتوغرافية أضيفت الكتابات في أسفلها، وقصاصات من البحث، واقتباسات تعليمية، قال مستمعو المدرسة الأولى الزائرون بأن العرض يقدم أمثلة قوية على تأييد تعلم الأطفال، زار الآباء الغرف الصفية لبضع دقائق في المدد الصباحية حين كانوا يرافقون أطفالهم إلى الصف للاطلاع على هذه التجارب. علق هؤلاء الآباء معبرين عن حبهم لأن يروا صور أطفالهم وهم يعملون.

بالرغـم مـن وجود أسـئلة حول صحة التقييمـات المعيارية ومعناها فقد كنا مسـرورين بتحقيق أطفالنا أعظم المكاسب في ميدان القراءة أكثر من كل رياض الأطفال في المقاطعة، لم نخضع للطرق التقليدية المفروضة علينا في التدريس، وجدنا طرقًا بالعمل سـويًّا لنبقى صادقيـن مـع فهمنـا لكيفية تعلم الأطفـال الصغار، لقـد قدمنا تجارب ذات معنـى أدت وفق تقييمات الولاية إلى نمو أكاديميّ مهم.

حيـن نتأمـل وقتنا سـويًّا، فإننا نـدرك أن التغيير يأخذ وقتًا، تعد محاولة إقناع شـخص ما قوي ومتشبث بمثل مختلفة مهمة مستمرة ومثيرة للتحدي، لقد تعلمنا الكثير من الدروس في أثناء مسيرتنا:

- الوحـدة قـوة. لم نسـتطع أن نحـدث التغييرات التـي أحدثناها لو لم نعمل سـويًّا في تخطيط تعلم الأطفال، ولو لم ندعم بعضنا بعضًا في تحقيق أهدافنا.
- لا يأتي المديرون ومعهم معرفة بتطور الطفولة المبكرة وممارسـاتها، فالمدرسـون يمكـن أن يلعبوا دورًا أساسـيًّا في تثقيف المديرين ومناصـرة الأطفال الصغار. في البـدء ظننـا أن إخبار المديرة عن أهدافنا وممارسـاتنا وتقديـم البحث ذي الصلة سـيكون كافيًـا، لقـد كنـا على خطـأ، فقد كان مـن الضـروريّ زيادة المحـاولات في إقناعها بجدوى عملنا، وما أحدث الفرق هو الانخراط في تجارب مباشرة مع حوار مستمر.
- إن دعم الآباء أمر حاسـم في نجاح المشـروع، لأن الآباء يمكن أن يكونوا مناصرين أقويـاء للمعلّميـن. التقينـا بالآباء الجدد قبل بدء العام الدراسـي، وفي أثناء السـنة تشـاركنا في فلسـفتنا، وربطناهـا بتجارب الأطفـال الصيفيـة وإنجازاتهم. ونتيجة لذلك، تفهم الآباء منهجيتنا واحترموها ودعموها.

كانت تلك السـنة واحدة من أكثر السـنوات إرهاقًا في مسـيرتنا التدريسية، فقد وجهت كل جهودنـا لضمـان أن يبقى التعلم التجريبي والواقعي أمرًا مركزيًّا في غرفنا الصفية. لقد تعلمنـا إثبـات أن الأطفال يسـتطيعون اكتسـاب المعرفـة، والوفاء بمتطلبـات المعايير بطرق ملائمـة مـن الناحيـة التطويريـة، لقـد قلّبنـا ما كنـا نعرفه مـن قبل، ووسـعنا فهمنـا لكيفية اسـتعمال البحـث لدعم تدريسـنا الجيد. أحيانًا بدت أفكارنا المثاليـة وكأنها يمكن أن تحيا.

يلخص تجربتنا قول مارغريت ميد Maragret Meed: «لا تشك أبدًا في أن مجموعة صغيرة من المواطنين المفكرين الملتزمين تستطيع أن تغير العالم، في حقيقة الأمر إنه الشيء الوحيد الذي يمكن أن يحدث فعلًا» Lutkehaus, 2008. P. 261. كانت تلك السنة صعبة، ولكن تطورنا أفرادًا ومجموعة حين تعلمنا عن إحداث التغيير.

تعليقات المحررين

تُبرز قصة جوليانا وكاتي الدور المحوري الذي يلعبه مديرو المدارس في خلق بيئات مؤسساتية، يستطيع المدرسون عن طريقها أن يؤدوا أفضل ما لديهم من عمل. في هذه المدرسة نجد أن دعم المديرة -إضافة إلى دعم المنظمات من خارج المدرسة- يسمح لفريق الروضة بالتعاون، حيث قام هذا الفريق بتخطيط مشروع -على مدى عام- بكامله يركز على النباتات والنمو، يمكن أن تضر المديرة الجديدة التي لا ترى قيمة منهجية متكاملة بصورة جيدة بالتزام الفريق بمبادئ الطفولة المبكرة.

إن ما يساعد المدرسات هو احترام بعضهن بعضًا، وقدرتهن على التعاون، وعمق معتقداتهن وقيمهن، إنهن يرين أن لا حدود للحدائق في إمكانية تعليم الأطفال، فهي تعطي المعلمات (حيزًا مرنًا) Powers, 2014, p. 146 لافتتاح منهاج. تذعن المدرسات للغة التعليمات الرسمية لسلطات المقاطعة حين يواجهن طرائق مفروضة، إضافة إلى ذلك تجعل المدرسات تعلم الأطفال تعلمًا عامًّا، فهن يعرضن عمل الأطفال في ممرات القاعة، إنهن يخططن للاحتفالات التي تجري في رواق الاستقبال وباحة المدرسة. إن للأنشطة الإيضاحية للتعلم تأثيرات قوية على الأطفال وعلى الآخرين في المدرسة، وتظهر حين يتكلم الأطفال بصوتٍ عالٍ ويظهرون عملهم ويغنون.

الفصل

8

الكراسي كراسيهم

حل النزاع في غرفة صفية في روضة أطفال

أيرون نايمارك Aaron Neimark

تعد مدرسة دايان فاينشتاين الابتدائية Dianne Feinstein مدرسة ابتدائية حكومية، يدرس فيها (500) طالب تقريبًا، وتقع في مدينة سان فرانسيسكو، تنتمي العائلات هنا إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلطة، حيث إن أغلبيتها تنتمي إلى الطبقة الوسطى. هناك (20%) من الأطفال متعلمو لغة إنكليزية و(25%) منهم يحصلون على وجبة غداء مجانية أو بسعر مخفض. طلاب الصف أمريكيون صينيون، وأمريكيون عرب، وأمريكيون أندونيسيون، وأمريكيين روس، وأمريكيون أوربيون، ومن أمريكا اللاتينية، وأمريكيون يابانيون، وأمريكيون أفارقة. كان ربع الطلاب يتكلمون لغة غير اللغة الإنكليزية في البيت.

يقرع جرس الاستراحة، وأفتح الباب المطل على الباحة لأجد طلابي مصطفين في طابور، هنا أشعر بمزيج من الثقة والأمل والقلق، هل حدثت مشكلات كبيرة في أثناء الاستراحة؟ هل ستخبرني المدرسة المناوبة عن حدث سيء طال أحد طلابي؟ إن الأطفال يُعلمونني بأي مشكلة على الفور ويقولون لي: «إن كارين لا تسمح لي بأن أتصرف كطفل»، «دونالد خطف الكرة من يدي»، «أردت أن ألعب دور إلسا Elsa في اللعبة ورفضت ذلك راشيل Rachel». هنا آخذ نفسًا عميقًا، وبهدوء أشكر الأطفال على قدومهم في الوقت المحدد، وبالنسبة إلى الأطفال الذين يذكرون لي المشكلات أقول لهم: «يبدو أننا نحتاج إلى استعمال الكراسي المخصصة لحل المشكلات».

قبل ثلاثة عشر عامًا كنت مدرّسة جديدة تحت ضغط تدريس المحتوى الأكاديمي المكتوب. كان قانون عدم اهمال أي طفل No child left behind Act, 2001 يتطلب من الولايات أن تصمم تقييمات لتتلقى التمويل، خلق هذا الأمر تحديات للمدرسات، لقد شعرت

بالضغط لجعل أطفال الروضة يَفونَ بمعايير التقييم هذه بنهاية العام الدراسي مهما كانت الظروف، تساءلت في ما إذا كان تدريس الأطفال الصغار يعني حقًّا تغطية المحتوى الأكاديمي والذي كان يتطلب مني أيضًا إيجاد مستوى عال من الضبط على كل شيء كان يجري في غرفة صفي.

كانت المدة الصباحية لديّ مكرسة للعمل الأكاديمي، وعلى الأطفال أن ينتظروا وقت الاستراحة كي يلعبوا، كان البرنامج يتضمن مدة قصيرة للوقت المختار بعناية في مدد ما بعد الظهر لكن لم يكن لدى الأطفال الوقت للتفاعل وتطوير المهارات الاجتماعية. كنت أنزعج حين تحدث النزاعات الحتمية، وأحاول بسرعة أن أحل مشكلاتهم كي أعيدهم إلى مهماتهم الأكاديمية، وبطبيعة الحال كان هذا أمرًا عقيمًا، لأن الأطفال كانوا يتوقفون عن الجدل ولكن بعد ذلك يستمرون به لاحقًا.

تحميل الأطفال مسؤولية حل النزاعات

كنت أعلم أن أطفال الروضة عندي بحاجة إلى اللعب والنشاط الاجتماعي، فالأطفال الصغار يسعون إلى الاندماج مع بعضهم بعضًا، وبناء علاقات فيما بينهم. يهتم أطفال الروضة كثيرًا في العثور على طفل يلعبون معه، والانخراط في أثناء اللعب، وفيما إذا كانوا سيتم تقبلهم أم لا، ولعدم إتاحة فرص اللعب للأطفال في صفي فقد وجدوا طرقًا لممارسة النشاط الاجتماعي، حين كنت أطلب إليهم الانتباه للدرس، وبالرغم من معرفتي بأهمية اللعب مع المحتوى الكثير اللازم تغطيته، إلا أنني لم أستطع أن أضم إلى برنامجي تجارب اللعب الغنية والتفاعلات الاجتماعية التي كانوا يشجعونها، بالوقت نفسه كنت مصممة على أن أدع الأطفال يتحدثون لبعضهم بعضًا بطريقة لها معنى حين كانت تنشأ النزاعات.

كان في وسعي أن أستمع إلى نزاعات الأطفال في الوقت الذي أعمل فيه ما يطلب مني فعله. كيف كان لي أن أشجع الأطفال على حل المشكلات من دون أن أخلّ بمجريات الدرس، ومن دون فرض سلطتي على العملية؟ أدركت أنني بحاجة إلى أن أجعل الأطفال يتولون المسؤولية، ما الذي سيحدث لو أنني وليتهم مسؤولية حل نزاعاتهم؟

كان لدى معظم أطفال الروضة التجارب في حل النزاعات بالرغم من تولي الكبار -غالبًا- هذه العملية. من المؤكد أن الأطفال يحتاجون إلى توجيه الكبار للتحدث عن المشكلات مع أطفال آخرين، ولكن من المهم لهم اكتساب مهارات ليستطيعوا في نهاية المطاف القيام بذلك من دون مساعدة الكبار، أو بمساعدة لا تكاد تذكر منهم. كنت أريد إتاحة الفرص للأطفال في أن يجادلوا وفقًا لشروطهم الخاصة بهم وأن يثبتوا أنفسهم، وأن يتعلموا أهمية الاستماع إلى الآخرين؛ لأن هذا الأمر سيكون أساسًا لبناء شخصيات قوية.

ولكي أجعل الأطفال يحلون المشكلات بطريقة ذات معنى فأنا أحتاج إلى موافقتهم الحقيقية. أردت أن أفهم ما أكثر شيء كان يهمهم، وأن أرى الأمور من منظارهم. تعلمت في الجامعة عن أهمية ثقافة النظراء في حياة الأطفال، ولقد شاهدتها بنفسي حين راقبت تفاعلات الأطفال في أثناء الوقت الحر وأوقات الاستراحات. كان لدى الأطفال طرقهم الخاصة بهم لحل النزاعات، تشتمل على الصراخ أو الاعتداء الجسدي على بعضهم بعضًا، ونتيجة ذلك يبقى أحد الأطفال حزينًا بعد ذلك. كنت أريد أن أخلق مكانًا آمنًا ومنبرًا للأطفال، حيث يمكنهم أن يطوروا إستراتيجيات أفضل للتعامل مع نزاعاتهم مع علمي أن هذا سيكون أمرًا مساعدًا في الغرفة الصفية، وكذلك في أثناء وقت الاستراحة.

كان كتاب **اللقاءات الصفية: حل مشكلات الأطفال الصغار سويًا Class Meetings: Young Children Solving Problems Together** Vance & Weaver, 2002 مصدرًا مهمًا، ففيه أن الأطفال يستعملون كراسي حل المشكلات لحل النزاعات. إن الأطفال قادرون على فعل ذلك إذا قدم لهم المقدار الصحيح من الدعم، فربما كان استعمال كراسي خاصة سيشجع أطفال الروضة الذين أدرسهم على حل النزاعات بطريقة سلمية.

الأطفال يتعلمون استعمال الكراسي

ناديت الأطفال إلى غرفة الصف ليغسلوا أيديهم ويتجهزوا لوجبة الغداء. حملت كارين وروز كلتاهما كرسيين من منطقة اللعب المثير إلى منتصف السجادة، ووضعتاهما بصورة متقابلة. لقد اعتادتا على مثل هذا العمل الروتيني، وكانت هذه الطريقة التي تنجز بها الأمور

فـي غرفـة صفي. بعد بضعة دقائق من التحدث وهن على الكراسـي نادت عليّ كارين بصوت عال وانفعال: «لقد حللنا المشكلة».

استخدمت العملية نفسها لحل النزاعات على مدى السنوات القليلة الماضية، في شهر أيلـول وضعـت كرسـيين في منتصـف غرفة الصف ووضعت على كل كرسـي حيوانًا محشـوًّا، وأوضحـت للأطفال أن باسـتطاعتهم اسـتعمال هذه الكراسـي للجلوس عليهـا والتحدث عن الخلافـات التـي يمكـن أن تكـون لديهـم. أقـدم للأطفال أشـياء متنوعـة وحيوانات محشـوة على صينية يسـتطيعون اسـتعمالها قطعًا ناطقة، حيث يقدم الأطفال الشـيء ويأخذونه ثانية لمساعدة الأطفال على القيام بذلك بالتناوب. انظر الشكل (8.1).

أقدم للأطفال أيضًا (جدول اللطف البيانيّ) Kindness Chart. حين يجد الأطفال حلًّا لخلافهـم يلـوّن كل طفل مربعًا في الجدول، وحين يكتمـل الجدول نحتفل بذلك. كانت كارين وروز تعرفان قواعد استعمال كراسي حل النزاع وهي:

1. التحدث بالدور، فقط شخص واحد يتكلم في وقت معين، واحترام القطع الناطقة.
2. قل للشخص الآخر ما المشكلة وماذا تشعر تجاهها.
3. حين تعتقد أن المشكلة قد حلّت لون مربعًا في جدول اللطف البيانيّ.

يقـدر الأطفـال سـويًّا فيمـا إذا كانت المشـكلة قـد حلت، هـذه الطريقة أفضـل من حل يقدمـه أحد الكبار، وأحيانًا يسـتطيع الأطفال حل المشـكلات بسـرعة، ربمـا كانوا يحتاجون إلى فرصة لتقليب الأمور.

فـي أحـد الأيـام وفي أثناء مدة الاسـتراحة وجـدت أن فرانك غاضـب، لأن ألبرت ركله بقدمـه. يقـول لألبـرت: «تعـال، يجـب أن نحل المشـكلة»، يـرد ألبرت قائلًا: «حسـنًا، سـآخذ كيكي Kiki» (وهي واحدة من الأشـياء الناطقة). يذهبان إلى السـجادة، ويسحبان كرسيين، ويضعانهمـا قريبيـن ومتقابليـن وهما يقهقهـان، يقول فرانـك الذي يحمل الحيوان المحشـوّ لألبرت: «أنا لا أحب أن تركلني بقدمك»، ويمرر القطعة الناطقة إليه، يرد ألبرت قائلًا: «أنت دائمًـا الرجـل العنكبـوت، وأنا أحيانًا أريد أن أكـون الرجل العنكبوت»، بعـد بضع دقائق يتفق فرانك وألبرت كلاهما على حل المشكلة، ويلوّنان مربعين في الجدول البياني باعتزاز وفخر.

(**الشكل 8.1**): فتاتان تجلسان على كراسي حل المشكلات لحل نزاع. الطفلة التي على اليسار معها القطعة الناطقة لتظهر أن دورها الآن في التحدث.



تتطلب هذه المنهجية لحل المشكلات توجيهًا أوليًّا مني والكثير من التدريب، ومع تقدم العام الدراسي أكتشف أن الأطفال نادرًا ما يحتاجون مشاركتي في هذا النشاط. يكمن التحدي بالنسبة إليّ في ضمان معرفة الأطفال أن الكراسي هي لكل شخص، نظرًا لأن العملية تكون أسهل بالنسبة إلى بعض الأطفال مما هي للبعض الآخر. يرتاح الأطفال الواثقون الثرثارون والميالون لتوكيد ذاتهم لهذا العمل الروتيني منذ البداية تمامًا.

حين بدأت في استخدام الكراسي أول مرة أدركت أن عليّ القيام بخطوات ليشعر الأطفال أن في وسعهم استعمال هذه الكراسي لحل المشكلات، قررت أن أراقب كيف يتحدث الأطفال إلى بعضهم بعضًا وهم على الكراسي، كان معظمهم مندهشين لحلهم مشكلاتهم، وكانوا -غالبًا- لاهين حين يقومون بذلك، حتى حين يكون الموضوع -من وجهة نظري- جديًّا. إضافة إلى ذلك؛ حين كانت تبرز مشكلة في أثناء اللقاءات الصفية كان الأطفال ينهمكون في المناقشات، ويتحدثون بصراحة وأمانة، كانت هذه إشارات إيجابية، وعندها بحثت عن طرق لتوسيع أثرها. الأقسام الآتية أمثلة على الطرق الناجحة المستعملة لتوسيع عملية استخدام الكراسي.

ممارسة اللهو في حل المشكلات

بناءً على فهمي بأن الأطفال يدركون المفاهيم عن طريق اللعب، أنشأت آلية الحل المزيف للمشكلات، وهو خيار يُلجأ إليه في أثناء الوقت الحر المختار بعناية. استجاب الأطفال لهذا الخيار، حيث صنعوا (جداول اللطف البيانية) والقطع الناطقة الخاصة بهم، وألفوا سيناريوهات مضحكة، فقد كانوا يتظاهرون بأنهم يحلون المشكلات.

تصل ابتسامات روث وكيفن من الأذن إلى الأذن، ويضحكون بينما هم يتناوبون في توجيه اتهامات مزيفة لبعضهم بعضًا. قالت روث: «أنا لا أحب رميك الكراسي عليّ»، فردّ كيفن: «أنا لا أحب رميك القطط عليّ».

عدّ واعتذر

في كل عام يستخدم الأطفال الكراسي بطرق فريدة من نوعها، حيث يضيفون أفكارهم إلى الأعمال الروتينية التي أُدخلت في بداية العام. أصبح الحل القائم على العدّ والاعتذار رائجًا في إحدى السنوات، في هذا الإطار يفكر الأطفال بصورة تعاونية بعدد يصلوا إليه عن طريق العدّ، ومن ثم يقولون معًا وبالوقت نفسه: «آسفون». لقد أعطت الإستراتيجية القائمة على العدّ والاعتذار الأطفال شيئًا ماديًا للإشارة إلى نهاية مشكلة، حيث كانوا يتشاركون بمشاعر النجاح حين كانوا يلونون مربعات في الجدول.

تبدو أندريا مكتئبة، فهي لا تمزح مع آلي كالعادة. أسألها عن سبب ذلك بيني وبينها، وتقول لي بأن آلي تستمر في إخبارها ماذا تفعل، فأقترح عليها أن تستخدم الكراسي لتقول لآلي ما هو شعورها، توافقان، وتبدأ أندريا بقولها: «لا أحب هذه الطريقة حين تخبرينني بما يجب أن أفعله»، وتقول آلي: «ولكنك كنت تصنعين الدمية بطريقة غير صحيحة»، تجيب أندريا قائلة: «ولكنني كنت أصنعها على صورة وحش، وهذه هي الطريقة التي أصنعها بها»، تجيب آلي: «آه»، وبابتسامة: تهز القطعة الناطقة بطريقة سخيفة، تقترح أن تعدا إلى العدد عشرين، وهنا تقولان: «آسفتان».

إعطاء الأطفال مزيدًا من الوقت وتقديم دعم أكبر لهم

رأيت أن الأطفال كانوا -أحيانًا- منزعجين لأن يتكلموا مباشرة. أدركت بأنه يمكنهم الاستفادة من بعض الوقت كي يفكروا ويهدؤوا، فقدمت لهم خيار العمل على الرسم، كان باستطاعتهم أن يرسموا صورة، أو يكتبوا حول ما حدث وعن مشاعرهم، وكذلك ما كانوا يعتقدون أنه من المتوجب فعله لجعل الأمور أفضل حالًا. بعد العمل على هذه النقاط مدة من الزمن كان الأطفال عادة مستعدين للتعبير عن الأشياء، لاحظت أيضًا أن بعض الأطفال لم يكونوا يستمعون بصورة جيدة، ويندفعون بوساطة هذه العملية ليصلوا إلى تلوين المربعات. تعلمت مع هؤلاء الأطفال أن أسأل عن ماهية المشكلة، وأقدم أفكارًا للوصول إلى حلول أكثر ديمومة.

لقاءات صفية لدعم حل المشكلات

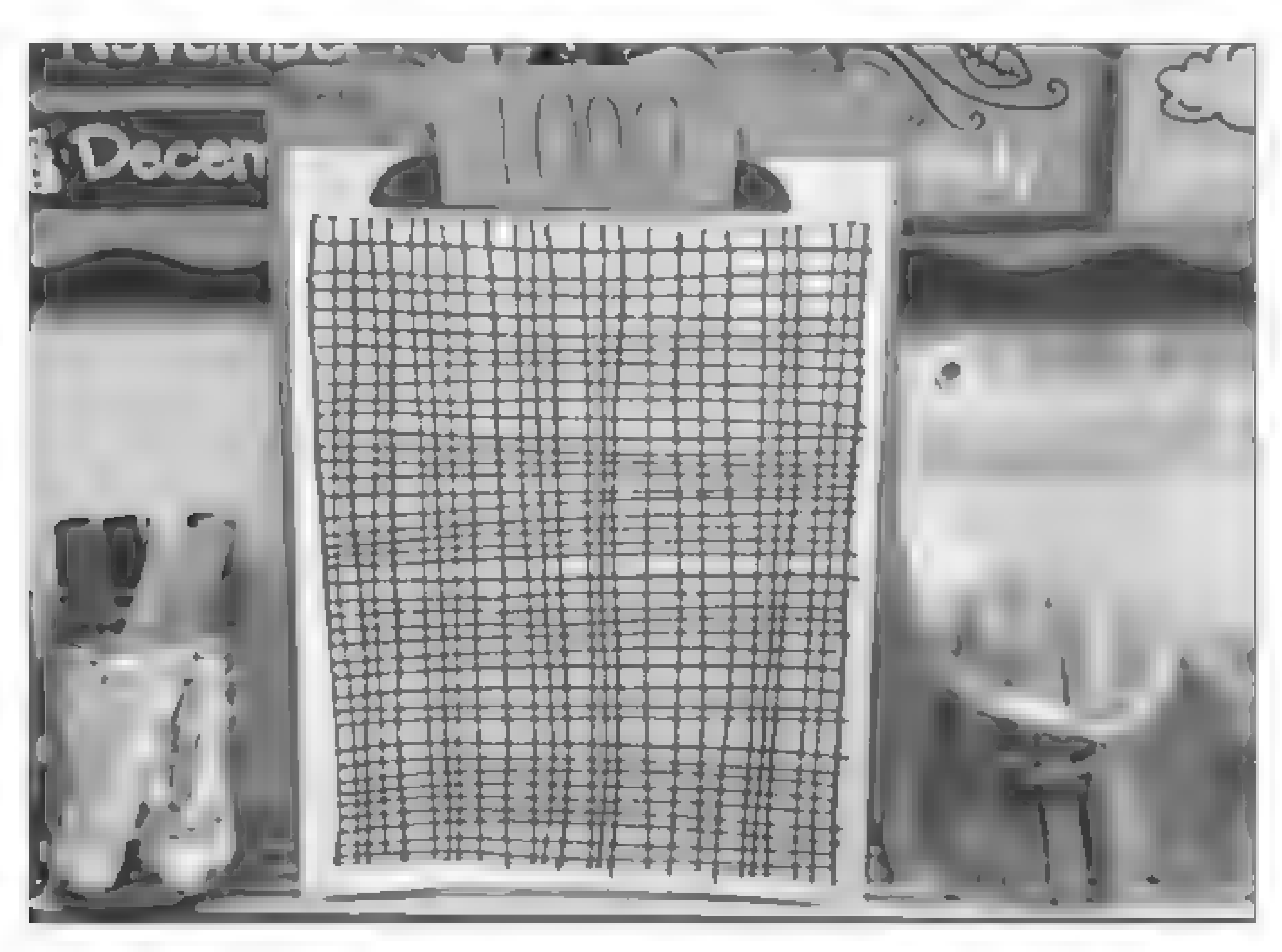
عند إدراكي للقوة والمسؤولية التي اكتسبها الأطفال من هذه العملية، بدأت بدمج تجارب الأطفال باجتماعاتنا الصفية. كانت اللقاءات الصفية في الأصل منبرًا لمناقشة اهتمامات اجتماعية محددة، مثل: كيف تقول لطفلة أخرى بأنك تريد التوقف عن اللعب معها؟ أو ماذا تفعل حين يأخذ طفل آخر شيئًا تستعمله أنت؟

ذكرت أن الأطفال كانوا يستعملون الكراسي أكثر من المعتاد، وأن جداول اللطف البيانية كانت تمتلئ بسرعة، دعوت الأطفال للتحدث عن تجارب حل المشكلات، ويمكنني أن أقول بأنني رأيت روز وكارين تعملان بجد لحل مشكلة واجهتهما في أثناء مدة الاستراحة، وقلت لهن: «من فضلكما أخبراني كيف حلت مشكلتكما؛ لأنها بدت كأنها صعبة قليلًا. أعرف أنكما كنتما غاضبتين من بعضكما بعضًا ولم تريدا أن تتحدثا مباشرة».

كان الأطفال -غالبًا- يسألون إن كان في وسعهم أن يتحدثوا في أثناء وقت اللقاء عن مشكلة وقعوا فيها، في هذا السياق كانوا يرغبون في التحدث عن استعمالهم لغة مؤذية أو ضربهم أحدًا ما. حين أتيح للأطفال الوقت والمساحة للتحدث عن هذه الأبعاد، شعر عدد كبير منهم بالراحة في المشاركة في هذا النشاط، لقد أصبح وقت اللقاء فرصة مهمة للتحدث كصف بكامله عن كيفية انسجام الأطفال مع بعضهم بعضًا.

في نهاية الأمر أصبحت عملية حل المشكلات في صفي أمرًا مرغوبًا عند الأطفال، ويريدون أداءه من دون مساعدة مني، أو بمساعدة مني لا تذكر. إذًا توفر الكراسي هيكلية تساعد الأطفال على حل الأمور، فعند استعمالهم الكراسي يستمع الأطفال إلى وجهات نظر الآخرين، ويكونون على استعداد لتثبيت الأمور. لقد أصبحوا متحمسين جدًّا لدرجة أنهم طلبوا أن يحتوي جدول اللطف على ألف مربع (انظر الشكل 8.2).

(**الشكل 8.2**): كان الأطفال متحمسين جدًّا لاستعمال جدول اللطف البياني لدرجة أنهم طلبوا جدولًا يحتوي على 1000 مربع.



الأطفال يلعبون دور الوسطاء

مع مرور الوقت كان هناك الكثير من الأطفال يستخدمون الكراسي. لكن لم يكونوا جميعهم يحلون النزاعات بنجاح، تساءلت فيما إذا كان هناك طفل يلعب دور الوسيط بإمكانه أن يساعد في هذا الأمر، طرحت هذا الأمر في اجتماع صفي، أكدت للصف أنه حين يكون عند شخصين مشكلة فإن هذه المشكلة لا تخصهما وحدهما، إنها مشكلة مجتمع، ويمكن أن يساعد الآخرون الموجودون في الصف في حلها، وذلك عن طريق لعب دور الوسطاء، أوضحت للأطفال أن الوسطاء يستمعون لطرفي المشكلة كليهما، ويساعدون في الوصول إلى حل، قلت أيضًا بأن الوسطاء يظهرون اللطف تجاه الآخرين بمساعدتهم زملاء صفهم.

كنت أعلم أيضًا أن طفلًا آخر من شأنه أن يأتي بشيء جديد، ومع ذلك يبقى لديه وجهة نظر الطفل في روضة أطفال.

تطوع إسحاق لأن يكون أول وسيط في الصف، وبعد ذلك مباشرة سنحت له فرصة ليكون وسيطًا، طلبت إليه أن ينضم إلى طفلين كانا يجلسان على الكراسي يحاولان حل نزاع. بعد بضع دقائق عاد الأطفال الثلاثة إلى منطقة اللقاء والابتسامات تعلو وجوههم، فسألت اسحق عن دوره كوسيط، وقلت: «هل ساعدتهم في التفكير في حل؟» أجاب اسحق قائلًا: «نعم، قلت لآلفن أن يمسح دموع دانيل ومن ثم لوّنا مربعًا».

أطلقت هذه الخطوة مرحلة جديدة في عملية حل النزاع حين أصبح الوسطاء جزءًا من هذه العملية. كنت أفهم أن تعميق انخراط الأطفال يمكن أن يحسن هذه العملية، كما أنه يسمح لي بمتابعة عملي مع الصف. في الاجتماعات الصفية أبرزت أهمية دور الوسيط، حيث صممت شهادات تمنح للوسطاء لتظهر أنهم اكتسبوا الخبرة ويمكن استدعاؤهم مرة ثانية. كل الأطفال تقريبًا أرادوا أن يكونوا وسطاء. حين طلبت وسيطًا في يوم من الأيام صرخت ربيكا قائلة: «أستطيع القيام بذلك، فلديّ رخصة»، تحدث الأطفال عن شعورهم كوسطاء أيضًا في تسريع الوسيط لعملية حل النزاع حين يتحدث الأطفال مدة طويلة عن حل مشكلة.

الإيفاء بمتطلبات الكثير من المعايير

في أثناء وقت تناول الوجبة الخفيفة وجدت نفسي أنظر إلى الساعة وأتساءل كيف لي أن أغطي كل ما خططت له لهذا اليوم؟ هل سنقوم بأنشطة مراكز تعلم القراءة والكتابة وقراءة قصة ومن ثم نقوم بأنشطة الرياضيات التي خطط لها؟ هل يمكن القيام بكل ذلك قبل الغداء؟

لقد تعلمت أن أهدئ هذه الأسئلة بالرغم من أنني لا أستطيع أن أخرسها تمامًا. بقي التحدي الذي أواجهه يكمن في توفير فرص واسعة للأطفال لتطوير مهاراتهم الاجتماعية وبناء تقمص عاطفي تجاه الآخرين في الوقت الذي أدرّس فيه المحتوى الأكاديمي المطلوب.

مع ذلك كان من الواضح لدي أن الإيفاء بالعديد من معايير تعلم القراءة والكتابة يتم حين يحل الأطفال النزاعات. تتضمن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS)

الخاصة برياض الأطفال (القدرة على التكلم بصوت مسموع، والتعبير عن الأفكار والمشاعر بصورة واضحة). إضافة إلى استماع الأطفال لبعضهم بعضًا، والتناوب في الكلام حسب الدور،يطور الأطفال في صفي مهارات الاستماع والكلام، في الوقت الذي يكونون فيه منخرطين في تواصل حقيقي مع بعضهم بعضًا. إنهم يبنون هذه المهارات حين يكونون منهمكين في عملية يؤمنون بها ويتولون قيادتها، ويمارسون هذه المهارات حسب طريقة موصوفة لهم، بل يتعلمون هذه المهارات حين يشاركون في نشاط ينطوي على هدف وصلة مباشرة بالموضوع.

إضافة إلى ذلك، يساعد اهتمام الأطفال في حل النزاعات في تطوير المهارات الاجتماعية الضرورية، هذه هي أيضًا معايير رياض الأطفال، حتى ولو لم تكن متضمنة في المعايير الحكومية الأساسية المشتركة. تناولت اجتماعاتنا الصفية مثل هذه الاهتمامات العامة، مثل كيفية قول الأطفال الأشياء لبعضهم بعضًا بطريقة لطيفة، وطريقة التعبير لشخص ما بأنك لا تحب ما فعله أو قاله، أو كيفية التفاوض حول أدوار اللعب المثير. وعلى مدى السنين، وحين يتعلم الأطفال كيفية التعبير عن المشاعر بطريقة محترمة، فإنهم أيضًا يكتسبون الثقة، وحتى حين كانت عملية حل الأطفال لمشكلة سطحية المضمون بقيت العملية عملية قيمة؛ لأن الأطفال تدربوا على التناوب حسب الدور والتواصل مباشرة مع بعضهم بعضًا.

في كل سنة تعلمت شيئًا جديدًا عن عملية حل المشكلات وهذا ما أفاد صف السنة التي تلت. كانت إحدى قواعد الدروس التي تعلمتها بأنني أستطيع التنازل عن بعض سلطتي لصالح الأطفال، حين يعطى الأطفال الفرصة للحديث والمجادلة والتصالح وفقًا لشروطهم وبتوجيه من المدرسة، فإنهم يصبحون أعضاء في مجتمع صفي ويتمتعون بقدرة أكبر على التفكير.

تعليقات المحررين

يُقرّ أيرون بأهمية الاهتمامات الاجتماعية للأطفال، وخاصة اهتمامهم القوي بصداقاتهم. إن الهيكلية التي ينشئها والتي ترتكز على الكراسي والحيوانات المحشوة التي تسهل التناوب حسب الدور تسمح للأطفال بالتحدث لبعضهم بعضًا حين تنشأ النزاعات.

تكمن إحدى النواحي القوية للأعمال الروتينية الصفية في قبول أيرون لمخاطرة الأطفال في تسوية النزاعات. يُقرّ أيرون أن هذه المشكلات مشكلات تهم الأطفال وحدهم، وأنه حين يؤدي دورًا إشرافيًّا وتوجيهيًّا يكون الأطفال في أفضل موقع لهم لإيجاد حل، إنه يساعد الأطفال في حل النزاعات، وذلك بمساعدتهم على تطوير رؤى ومهارات عن طريق مناقشات الجماعة، وتشجيعهم على الكتابة حول هذه النزاعات ورسمها، وكذلك عن طريق استخدام الطفل الوسيط. تساعد هذه الخطوات على نمو الأطفال في مجال الانضباط الذاتيّ في وقت ما من حياتهم حين يكون ذلك مناسبًا. إنها تشجعهم على التلاعب بالأعمال الروتينية، حيث يحولون هذه الأعمال الروتينية إلى لهو أكثر، له صبغة شخصية أكثر ومن ثم تصبح أكثر فائدة لكل مجموعة متعاقبة من الأطفال.



الفصل

9

رياضيات روضة الأطفال

وجهة نظر مختص في الرياضيات

هولي فريمان Hollee Freeman

ترتبط روضة الأطفال -غالبًا- بالتعليم الرسميّ، ومن ثم ترتبط بتطوير تعلم القراءة والكتابة. في الصورة الذهنية التي يمكن للمرء أن يكونها عن غرفة صفية في روضة أطفال تتماشى المدرسة مع الطلاب، وتساعدهم في إتقان أساسيات القراءة والكتابة، أو ربما تكون لهذه الصورة صورة مدرسة تجلس على كرسي مريح، وهي تمسك بكتاب، وتقرأ للصف بصوتٍ عالٍ. هذه صورة رائعة تظهر كيف تدعم المدرسات الأطفال في تعلم القراءة، وكيف يزرعن حب القراءة والكتابة والتعلم في الأطفال. لكن ما هو مفقود في صور صفوف روضة الأطفال هي صورة مدرسة توجه الطلاب كخبيرة في تعلمهم للرياضيات أيضًا. هذا ما يحدث في صفوف روضة الأطفال ولكن هذه صورة لا يمتلكها معظم الناس.

إضافة إلى التخطيط لتعلم القراءة والكتابة والفن والموسيقى وتجارب النشاط الاجتماعي، فإن مساعدة الأطفال على تطوير معرفتهم ومهاراتهم، وصقلها في الرياضيات في سنواتهم المبكرة ينطوي على أهمية قصوى. إن المهمة الرئيسة لمدرسات رياض الأطفال تكمن في ضمان فهم الأطفال لنظام العدّ، واستعماله ببراعة حين يكتسبون كفاءة رياضية وتواصلية، إضافة إلى مقدرة متزايدة على المحاكمة. يجب على أطفال روضة الأطفال أن يختبروا العد والمقارنة والتوحيد والقسمة والجمع والتركيب في مجموعات، وعليهم أن يمروا بالكثير من ذلك كله. إن هذه المهارات التأسيسية في التسمية، ووضع الكميات مع بعضها وفصلها تؤدي إلى طلاقة الأطفال في الجمع والطرح والضرب والتقسيم، والتي سيحتاجها الأطفال في مراحلهم الابتدائية وما بعدها.

بعض المبادئ العامة لتدريس الرياضيات في رياض الأطفال

لتطوير بيئة رياضيات غنية للأطفال تشتمل على نقاط القوة واحتياجات الطلاب جميعهم، يجب على المعلمين أن يستهدوا بثلاثة مبادئ مهمة نبينها في ما يأتي:

1. **ضمان وجود منهجية منصفة لتدريس الرياضيات وتعلمها:**

إذا ما أخذنا بعين الحسبان أن الأطفال يدخلون روضة الأطفال بمستويات متفاوتة من الخبرة والمهارات فإن على المعلمين التفكير -بعناية- بطرق منصفة للعمل معهم، وليس المقصود بالإنصاف العدالة، ففي غرفة صفية يتعلم فيها الأطفال جميعهم بتساوٍ سيكون لديهم الوظائف نفسها، ومعايير التقييم نفسها، والقدر نفسه من وقت المدرس، وفي بيئة صفية منصفة يقيّم المدرس -باستمرار- ما يحتاج إليه كل طفل، وبعدها يعمل على دعم الطفل بطرق خاصة. هذا يعني أن يكون لدى معلّمي روضة الأطفال فهم عميق للمعالم التطورية للمعرفة المبكرة للأعداد، وكذلك لنقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب، إضافة لفهم محتوى الرياضيات وطريقة تدريسه.

ربما تعني منهجيات منصفة في تعلم الرياضيات بالنسبة إلى مدرس رياض الأطفال تزويد الطلاب بتشكيلة من المواد، يستطيعون عن طريقها وصف عملهم وإظهار إتقانهم للمفاهيم، وربما يعني أيضًا وضع تعليمات على قياس الأطفال لتتناسب مع أساليب التعلم المختلفة عند الأطفال (مثلًا، توجيهات الكتابة والقراءة للطلاب، وجعل الطلاب يكررون المهمة ثانية لأحد الأقران أو للمدرس، أو لجعل الطلاب يبدؤون مهمة ما).

إن الممارسات المنصفة تضمن أن يتلقى كل طالب ما يحتاجه بالطريقة المطلوبة، لا يعني هذا أن على المدرس أن يجعل الوسائل المريحة كلها ممكنة؛ فهذا أمر غير واقعي وغير مفيد، بيد أن استخدام المعلمين فهمهم لمحتوى الرياضيات وأهداف المنهاج، إضافة إلى مراقبتهم وتقييمهم للطلاب بعناية، فإن في وسعهم أن ينجزوا مقاربة ذات فرق لا يكاد يرى يعمق فهم كل طالب للرياضيات ويصقله.

2. **وضع معايير لإجراء أحاديث في الرياضيات مع الأطفال وفيما بينهم:**

يعد فهم الأفكار الرياضية وحل المسائل أمرًا مهمًّا، وما هو بالقدر نفسه من الأهمية بالنسبة إلى الأطفال أن يتعلموا التشارك في الأفكار الرياضية ومناقشتها والدفاع عنها، ولتمكينهم من ذلك ينبغي على المعلمين خلق بيئة آمنة يُتوقع فيها التواصل ويُقدر.

لخلق مثل هذه البيئة ينبغي على المعلمين تقدير العمل المستقل، يطلب الكثير من المعلمين إلى الطلاب أن يعملوا وحدهم مدة من الوقت، لكي يستقروا على أفكارهم ومنهجياتهم المتبعة في حل مشكلة ما. حين يكون لدى الأطفال فرصة لتطوير تفكيرهم الخاص بهم حول مشكلة ما، فإنهم يكونون أكثر قدرة على فهم تفكير الآخرين، وعلى إيجاد صلات بين أفكارهم وأفكار الآخرين.

إضافة إلى هذه المعالجة الانفرادية يجب على الطلاب قضاء وقت وهم يعملون مع طلاب آخرين، إما على صورة أزواج، أو مجموعات صغيرة، أو صور أخرى. يحدث هذا الأمر بصورة منتظمة في أثناء حصة القراءة والكتابة في اليوم المدرسي، حين تتجمع مجموعة صغيرة من الطلاب حول المدرس، وتتحدث عن الشخصيات والحبكات والمشاعر،وكذلك عن فهم النص، يجب أن تحدث هذه التجارب في تعلم الرياضيات أيضًا كي يساعَد الأطفال على فهم طرق التفكير وحل المشكلات التي تختلف عن طرقهم، وبجعل التعلم تجربة اجتماعية حينها يُتحدى الأطفال في تجريب وجهات نظر مختلفة، لتوضع وجهات النظر هذه جنبًا إلى جنب مع ما يختلف عنها من طرق وأفكار حل المشكلات لديهم كي يظهر الفرق جليًّا.

تكمن إحدى الملامح الأساسية لغرفة صفية منتجة، يشجَّع فيها الحديث بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمعلمين في ثقافة طرح السؤال بصيغة (لماذا)، في بعض الغرف الصفية يمكن أن يقبل المدرسون الأجوبة الصحيحة بسرعة، ويتوقفون فقط لمناقشة الأجوبة غير الدقيقة، أو أجوبة يكون فيها المنطق غير صحيح، في مثل هذه الحالات يمكن لبعض الطلاب أن يُحنوا رؤوسهم، ويتلفتون في الغرفة -وببساطة- لا يرفعون أيديهم، وينتظرون الطلاب الآخرين للمشاركة في النقاشات والإجابة على الأسئلة، ولكن إذا اعتاد المدرسون والطلاب على طرح السؤال (لماذا) وطرح أسئلة متتابعة للإجابات الصحيحة

وغير الصحيحة إضافة إلى الطلب إلى الأطفال أن يشرحوا ببساطة تفكيرهم، فإن هذا الأمر سيعمق فهم الطلاب الرياضي، ويحسن مستوى حديث الصف. إن التشارك في الأفكار ومناقشتها والدفاع عنها يُعد وسيلة قوية لكسب الأطفال فهمًا رياضيًّا أعمق. على المعلمين أن ينسقوا هذه الأنشطة عن طريق منهجيات طرائق التدريس التي تسمح للأطفال بالتواصل -غالبًا- عن طريق تشكيلة من المواد والمواقف المتعددة. تزود هذه الممارسة أيضًا المعلمين بمعطيات نقدية عن الطرق التي يفكر بها كل طالب بمفرده بالأعداد والمفاهيم الرياضية.

يستخدم المدرسون -أحيانًا- منهجية مدفوعة بدافع الحرص على المساواة في التواصل الصفيّ. مثال على ذلك نظام المناداة على صبي تعقبه المناداة على فتاة لضمان مشاركة الجميع في النقاشات الصفية، وبالتأكيد هناك أوقات يريد المعلمون فيها سماع كل طفل، ومع ذلك فإن هذه الأنواع من النقاشات لا تتناسب مع حالات الفهم الرياضي القوي، وبدلًا من ذلك فعلى المعلمين أن يدرسوا الأفكار التي تعمق فهم الأطفال، وهذا ما يجب أن يحدد المشاركة في مناقشة مشكلة، وسيكون لبضع جلسات نقاش منسقة بعناية صلة أكثر -في الأغلب- بالنسبة إلى الأطفال من مناداة اعتباطية تستند إلى التناوب بين الصبيان والفتيات.

3. **تعديل منهاج الرياضيات وطرائق التدريس لدعم الأطفال في تطوير إلمام سليم بالرياضيات.**

تعد مناهج الرياضيات أداة مهمة في دعم الطلاب الصغار في تطوير إلمامهم بالرياضيات. هناك جدل كبير مستمر في الأوساط التعليمية في ما يتعلق بمزايا مناهج الرياضيات المختلفة ونواقصها، وهو جدال -غالبًا- يكون بين مناصري المناهج التقدمية والمناهج التقليدية، وبغض النظر عن المناهج التي يريد المدرسون استعمالها، أو يتوقعون استعمالها، فإن على المعلمين أن يحللوا المنهاج بعناية، ويكيفوه حيثما كان ذلك ممكنًا، لتلبية احتياجات كل طالب بمفرده، لأنه لا يوجد منهاج يمكن أن يقدم كل الدعم المطلوب لكل الطلاب.

تمتاز المناهج التقدمية بمسائل مدمجة بنصوص وأنشطة مادية وواقعية غير محددة ومبنية على الاستفسار، أما المناهج التقليدية فتمتاز بمشكلات العدد (المكشوفة)، والتي يمكن أن تكون خالية من السياق. وسواء استعمل المعلمون المناهج التقدمية أو التقليدية أو منهاجًا وسطًا بينهما، فإن عليهم -وباستمرار- أن يجعلوها على قياس احتياجات الطلاب، لتساعد الطلاب على زيادة فهمهم لنظام العدد وموضوعات أخرى، مثل الشكل والحيز. إضافة إلى ذلك فإن تشارك المعلمين في سياقات حل المشكلات الواقعية مع الطلاب أمر مهم، فمثلًا، إن صورة لعصافير تقف على سلك هاتف، أو صف من العلب في محل بقالة ستثير الكثير من أنشطة حل المسائل الرياضية. إن جعل الطلاب يفكرون بطرق فعالة في حل المسائل في هذه السياقات سيدفعهم إلى استعمال مواد وإستراتيجيات متقدمة على نحو متزايد لعمليات الجمع والطرح. يمكن لمناهج الرياضيات -سواءً كانت تقدمية أو تقليدية- أن تجعل الطلاب أيضًا منخرطين بصورة حقيقية في المسائل، حيث عليهم أن يفكروا بصورة تجريدية على نحو متزايد في الأعداد والأشكال والحيز ومفاهيم رياضية أخرى. إن استعمال المناهج ومنهجيات طرق التدريس المتقدمة سيمنح الأطفال الصغار حب جمال الرياضيات، واستعمال إستراتيجيات رياضية لحل مسائل واقعية بفاعلية ونجاح.

مساعدة معلمي رياض الأطفال في تدريس الرياضيات

يعمل المعلمون -غالبًا- وحدهم بانعزال عن الآخرين، إنهم يقضون معظم اليوم في غرفهم الصفية مع الطلاب، وفي لقاءاتهم مع المستويات المختلفة للمراحل الدراسية التي يمكن ألا تؤدي إلى التشارك العميق في الإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى تفكير الطلاب. بالمقابل، يقدم مجتمع مهني رسمي للمعلمين قاعدة لتطوير معرفة أعمق للمحتوى وتطور الطفل، في الوقت الذي فيه يستكشفون فوارق لا تكاد تذكر في التعليم والتعلم في غرفهم الصفية والغرف الصفية لنظرائهم. تساعد مجتمعات التعلم المهني المعلمين أيضًا على التشارك في منهجيات طرائق التدريس التي تسمح لهم بالإيفاء بمتطلبات المستويات المختلفة للمهارات والتجارب واحتياجات الطلاب في صفوفهم.

يمكن للمختصين التربويين أن يساعدوا المعلمين على التواصل مع بعضهم بعضًا، وقد كنت قادرًا -في الغالب- على تسهيل تواصل المعلمين مع زملائهم، وتقديم دعم مستهدف لهم، يكون هذا الدعم بسيطًا أحيانًا، كأن أعمل في صفوفهم حين يراقبون درس زميل لهم. وأحيانًا أخرى أساعد في التخطيط لوحدة في المنهاج مع فريق من المعلمين، أو استعراض (الأفكار الكبيرة) في الرياضيات التي يعملون عليها، وفي أوقات أخرى أيضًا ألتقي المعلمين لتحليل عمل الطلاب والخطط الدراسية ومنهاج الرياضيات.

يكمن أحد أهداف اختصاصيي الرياضيات في دعم المعلمين في تطوير مواقف إيجابية تجاه الرياضيات عند طلابهم -وغالبًا- لديهم أيضًا. يعمل اختصاصي الرياضيات على زيادة خبرات الأطفال في الرياضيات، لكي يشعروا -كطلاب وككبار- بأنهم مرتاحون وواثقون في قدراتهم الرياضية، هذا لا يعني أن الطلاب (أو الكبار) يجب أن يعرفوا الجواب على أي مسألة رياضية، ولكن يجب أن يكون لديهم مجموعة من الإستراتيجيات لفهم معظم المسائل، فمن غير المألوف لأحد الكبار أن يقول: «أنا لست جيدًا في الرياضيات»، في حين أنه لم يُسمع بأحد الكبار يقول: «أنا لست جيدًا في القراءة». لنفكر مليًا في ما يعنيه الأمر لمجتمع ينشأ الأطفال فيه مهتمين وواثقين في قدرتهم على حل الرياضيات، وينظرون إليها على أنها أمر ممتع، وجزء لا يتجزأ من حياتهم، هذه الحالة ستمثل نقطة تحول حقيقي للطلاب والعائلات والمدارس والمجتمع.

إضافة إلى ذلك يكون اختصاصي الرياضيات -غالبًا- قادرًا على دعم المعلمين في ضمان أن يعطى محتوى الرياضيات الوقت والاهتمام الكافيين للتنقيب عن هذه المفاهيم المهمة. في روضة الأطفال -غالبًا- تكون الرياضيات جزءًا من الأعمال الصفية الروتينية اليومية، ومن اللقاءات الصفية، وبناء المكعبات، واستخدام مواد البناء، والموسيقا، والفن، والحركة، وأنشطة كثيرة أخرى على طوال اليوم، تعد هذه التجارب مهمة بصورة حيوية، بيد أن على المعلمين أن يعقدوا النية والقصد في خلق صلات واضحة للأطفال، ليتمكنوا من الاستمرار في بناء معرفتهم الرياضية.

أجرى الباحثون والمربون في ميدان الرياضيات -مثل كاترين تومي فوسنوت- Catherine TwomeyFosnot, 2001 الكثير من الأبحاث حول الأفكار الكبيرة في الرياضيات

للطلاب الصغار. يجب أن يوضع (منظر التعلم) هذا نصب الأعين حين يدعم المعلمون الفهم المتزايد للرياضيات، عن طريق الاستكشاف، والتدرب، والبناء، والفن، وغير ذلك. (انظر الشكل 9.1).

الشكل 9.1 منظر التعلم – المعرفة المبكرة للأعداد (عينة من الإستراتيجيات).

الإستراتيجية	مثال
عدد الأشياء في مجموعات بالواحد	1, 2, 3, 4 . . .
عد التخطي	2, 4, 6, 8 . . .
المضاعفة	4 + 4
الإضافة المتكررة	2 + 2 + 2 + 2

أمثلة على التفكير في الرياضيات في روضة الأطفال

في ربيع إحدى السنوات عملت في غرفة صفية بروضة السيدة ادوردز، في مدرسة حضانة ريفية في المرحلة الثامنة. عند هذا الوقت من السنة يكون الطلاب قد استكشفوا العديد من السياقات لتطوير مهارات معرفتهم الأولية بالأعداد، كانت إحدى هذه التجارب الروتين الصباحي، حيث كان الطلاب يأخذون بطاقاتهم الاسمية من صندوق، لينقلوها إلى لوح مغناطيسي في منطقة اللقاء عند وصولهم. في أثناء وقت اللقاء ناقش الأطفال التقويم السنوي والرسم البياني للطقس، وأخذوا الحضور.

وكجزء من روتين أخذ الحضور سألت السيدة ادوردز عن الغائب في ذلك اليوم، هنا صرخ الطلاب بسرعة وذكروا أسماء زملاء الصف الغائبين. بعد أن نودي على كل اسم أزاحت السيدة ادوردز البطاقة الاسمية من الصندوق، ووضعتها على السبورة، وبعد أن وضعت أسماء الطلاب الغائبين جميعهم على السبورة سألت السيدة ادوردز الصف قائلة: «كم عدد الطلاب الغائبين؟» أجاب الأطفال بسرعة قائلين: «أربعة»، بعد ذلك سألت: «كيف تعرفون ذلك؟» هنا تنوعت الإجابات، قال أحد الأطفال: «لأن هناك أربع بطاقات اسمية على ذلك الجانب من السبورة المخصص للأطفال الغائبين»، سألت السيدة أدوردز: «كيف

تعرفون أن هناك أربع بطاقات اسمية على ذلك الجانب من السبورة؟»، رد الطالب نفسه قائلًا: «أنا فقط أعرف أنهم أربعة»، تراوحت إستراتيجيات حل المشكلات الأخرى من عدّ الأطفال البطاقات على السبورة بالهواء عن طريق أصابعهم إلى نطق الأطفال لاسم في كل مرة يلمسون فيها واحدًا من أصابعهم.

بعد هذا النقاش أضافت السيدة ادوردز قائلة: «إذا كان كل واحد حاضرًا اليوم، فكم عدد الأطفال الذين سيكونون هنا؟» أجاب الأطفال بصوت متناغم: «تسعة عشرة»، تابعت السيدة ادوردز وسألت: «إذا كان لدينا تسعة عشرة طفلًا في الصف وأربعة غياب هذا اليوم؛ فكيف لنا أن نفهم كم عدد الأطفال الحاضرين هنا؟»، لم ينجح العد بالهواء بواسطة الأصبع أيضًا إذا ما أخذنا بعين الحسبان وضع البطاقات الاسمية بصورة عشوائية في المكان المعنون (في الصف اليوم)، كما لم تنجح طريقة استخدام الأصابع للعد (نظرًا لأن الأطفال لم يعد لهم أصابع يعدون عليها وقد نفذت بسرعة). استخدم بعض الأطفال إستراتيجية تحريك السبابة حول الغرفة حين كانوا يحاولون عدّ الأطفال الجالسين على صورة دائرة، لكن هذه ليست مهمة سهلة حين لا تستطيع أن تنهض وتلمس الأشياء التي تعدّ. بعد بضع دقائق من السماح للطلاب لتجريب هذه الطرائق والتفكير بطريقة حل المشكلة اقترحت السيدة ادوردز أن يستعمل الأطفال مواد الرياضيات ويحلوا المشكلة ويمثلوا كيفية فهمهم لها.

غادر الأطفال بسرعة مكان اللقاء ليحصلوا على الورق والمواد. استخدم بعض الأطفال الرسم البياني للعدد (العد حتى 100). (انظر الشكل 9.2).

(**الشكل 9.2**): الرسم البياني للعدد.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

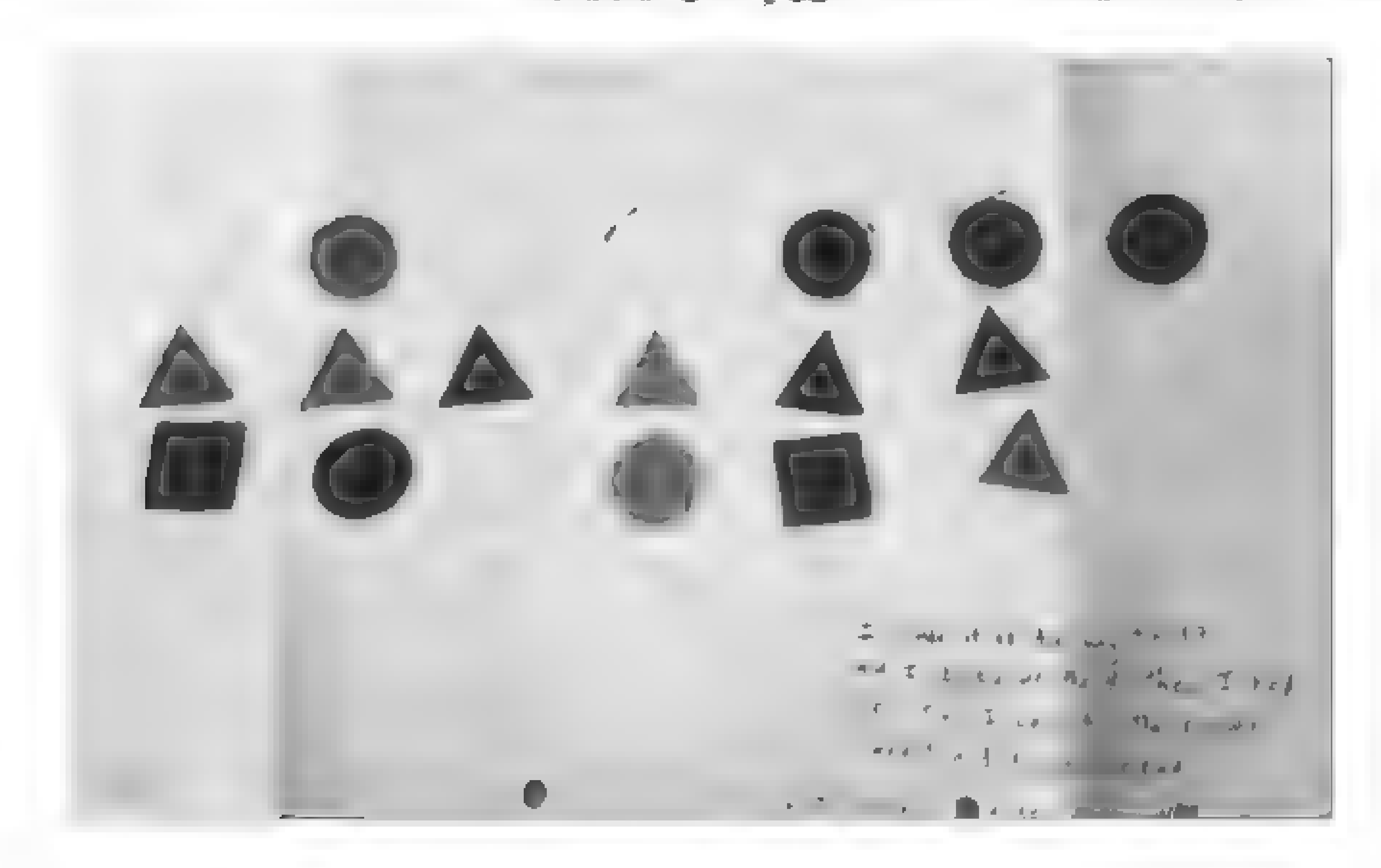
أخـذ الأطفـال الآخـرون أقـلام الرصاص، واسـتخدم بعضهـم الأوراق اللاصقـة، في حيـن أخـذ آخـرون صناديق الأشـكال الزبديـة والمكعبات النمـاذج أو المكعبـات من منطقة الرياضيـات. لاحظت السـيدة ادوردز في أثناء تجوالهـا في الصف ماذا يفعل الأطفال وماذا يناقشـون. لقـد قدمت لها هذه التقييمات غير الرسـمية المعطيات التـي عن طريقها يمكنها تحفيز الطلاب على شرح تفكيرهم لها ولقرنائهم في الصف.

بعد ذلك جلسـت أنا والسـيدة ادوردز لنحلل عمل الأطفال ونناقش الخطوات القادمة، لاحظنـا أن بـرادون قـد اختـار أن يكتب الأعداد من (1 – 19) في ورقته ووضع إشـارة X فوق الرقـم (15). أدركنـا أنه بالرغم مـن توفر الكثير من مواد الرياضيـات لديه فإن برادون لم يختـر اسـتعمال هـذه المـواد في مـا مثله في الرسـم، حيث فضل بـدلًا من ذلك أن يسـتخدم الأعـداد وحدهـا. وباسـتثناء هذا الأمر لم نحصـل على معطيات إضافية عـن عملية التفكير لدى برادون، وقررنا بأنه سيكون واحدًا من الطلاب الذين سنركز عليهم في اليوم التالي.

بالرغم من أن عمل سـاڤيا بدا مختلفًا عن عمل براندون، إلا أن من الواضح أن سـاڤيا أظهرت إسـتراتيجية مشـابهة، فبدلًا من كتابتها سلسلة الأعداد من (1 – 19) وضعت ساڤيا تسعة عشر شكلًا زبديًا على ورقتها وتتبعتها. ووضعت علامة (صح) تحت أربعة من الأشكال (انظر الشـكل 9.3). حين سـئلت عن إسـتراتيجيتها في أثناء الدرس قالت سـاڤيا للسيدة ادوردز: «تابعـت العـد حتـى العـدد (19) ووضعـت إشـارة أمـام العدد (4). بعدهـا كان لدي (15)، ثم ذهبت للرسم البياني للعدد، ووضعت إشارة صح مضاعفة».

اسـتنادًا إلى شـرح سـاڤيا وتمثيلها ذلك بصريًا قررت أنا والسـيدة ادوردز أنه يحتمل أن سـاڤيا عدت الأشـكال الزبدية التسعة عشر إما وهي تجمعها أو حين وضعتها على ورقتها، مشيرة إلى أن كل شكل يتطابق مع الآخر، ومن المحتمل أنها بعد ذلك تتبعت الأشكال، وبعد أن حددت بأن لديها حقًا تسعة عشر شكلًا وضعت ساڤيا علامة عند أربعة من الأشكال التي تمثل الطلاب الغائبين. لقد أشارت الملاحظة إلى أن ساڤيا عدت الأشكال مرة أخرى وكتبت العدد (15) الذي مثل عدّها النهائي للطلاب الحاضرين.

(**الشكل 9.3**): استخدمت هذه الطفلة الأشكال الزبدية والأوراق اللاصقة لمساعدتها في حل مسألتها الحسابية. كتبت المدرسة تعليقات الطفلة حول إستراتيجيتها.



لقد بدا أن براندون وساڤيا كلتيهما تبدآن بتمثل العدد الكلي للأطفال، ومن ثم يعدون إلى الخلف (4) أطفال لتحديد العدد الحقيقي للطلاب في الصف هذا اليوم. تحدثت أنا والسيدة ادوردز مطولًا عن العملية التي استخدمتها ساڤيا في وضع إشارات (صح) مضاعفة، مستخدمة أداة مختلفة، وهي الرسم البياني للعدد دون توجيه من المعلمة. لاحظت أن السيدة ادوردز -غالبًا- تتحدث إلى الطلاب عن أهمية مراجعة أعمالهم مرتين، ووضع إشارات (صح) مضاعفة عليها، وقد وجدت كلتانا قيمة تأكيد مثل هذه الإستراتيجية في أثناء الأحاديث اللاحقة مع طلاب معينين مع استخدام عملية ساڤيا مثالًا.

كان عمل أوستن يمثل عمل العديد من الأطفال الآخرين، كان يعرف أهمية العدد (4) في هذا السياق، ولكنه غير قادر على تصور إستراتيجية يمكن أن تساعده في حل المشكلة. وحين حثته السيدة ادوردز على التكلم، بيّن أوستن لها بأنه لم يكن يعرف كيف يتابع بعد وضع أربعة أشكال زبدية على ورقته ووضع أربعة أوراق لاصقة بعد ذلك. قال: «في البداية وضعت هذه الأوراق اللاصقة الأربعة، لأن هناك أربعة أشخاص غائبون، لم أكن أعرف ماذا سأفعل»، وتابع أوستن قائلًا: «من ثم ذهبت إلى جدول المئة Chart 100، وعددت عدًّا تنازليًّا من العدد (19) حتى العدد (15)». ربما قرر أوستن أن يرجع إلى الرسم البياني نتيجة مراقبته الطلاب الآخرين أو التحدث إليهم، أو ربما ولّد هذه الفكرة بنفسه. سألته السيدة

ادوردز كيف عرف أن يتوقف عند الرقم (15) فأجاب: «لأن هناك أربعة أشخاص غائبون». تابع أوستن حديثه بأنه أخرج خمس عشرة بطاقة لاصقة بالعدّ.

حين ينظر المرء إلى هذه الورقة سيتولد لديه انطباع بأن أوستن -شأنه في ذلك شأن الطفلين الآخرين- قد بدأ بتمثيل رياضي (مستخدمًا الأشكال) للأطفال جميعهم، في حين أنه في حقيقة الأمر لم يقم بذلك. يبدو أن في رأس أوستن حقيقتين: الأولى عدد الطلاب في غرفة صفه وهم (19) وعدد الطلاب الغائبين وهم (4)، والثانية البحث عن طريقة لربط هاتين الكميتين وفهمها. بعد أن نظر إلى جدول المئة حل المسألة بالعد عدًّا تنازليًّا أربعة فراغات من العدد (19). لقد مثّل المسألة بالبطاقات اللاصقة فقط بعد أن استخرج المسألة حسابيًّا، وبعد أن حدّد وجود خمسة عشر طالبًا في الصف علم أنه لا بد له من تمثيلهم على ورقته. لقد كان لديه من قبل أربعة بطاقات لاصقة موضوعة في مكانها، والآن احتاج إلى إضافة بطاقات لاصقة إضافية ليصل إلى مساواة الخمسة عشر.

أما طريقة انا في تنظيم الأشكال على ورقته فيمكن أن تشير إلى أن فهمه للمشكلة قد تطور وانطلق بعد أن استخرج الحل حسابيًّا باستخدام جدول المئة، لكن الأمر كان صعبًا للغاية لفهم تفكيره المهم واستراتيجيته المبنية على ما قام بتمثيله، المهم أن المدرسة كانت قادرة على التحدث إليه مباشرة، فمن جهة علمت المدرسة أن تمثيله جاء بعد أن توصل وحده إلى جواب، كما علمت أيضًا بقدرته على وصف كيفية حله للمشكلة في نهاية المطاف، وأنه استعمل جدول المئة Chart 100.

طرحت ورقة روبن Robin مجموعة من الأسئلة المثيرة للاهتمام، لقد أظهرت ورقته خمس عشرة كتلة نموذج تعقبها، كل واحدة تحمل بطاقة عليها عدد ومنظمة على صورة صفوف. على الصف الأخير وبجانب المربع المعرف بخمسة عشر كتب روبن العدد (16) من دون أن يضع مربعًا مقابلًا، وفي أعلى ورقته هناك الأعداد (17،18،19)، وهذه أيضًا من دون مربعات، يفصل خط مرسوم في ورقته الجزء الذي يبين المربعات التي تحمل بطاقات تعريف عن الجزء الذي يحتوي على الأعداد (16-19) من دون مربعات، وحين سئل عن عمله قال روبن: «توقفت عند العدد (15) وأخرجت منه أربعة أعداد». بالرغم من أن إستراتيجيته كانت واضحة لكن تمثيله لا ينسجم مع شرحه، تساءلت أنا والمعلمة عن هذا

التناقض. ما الذي فعله روبن أولًا وبعد ذلك؟ هل كتب تسعة عشر عددًا وبعدها حذف أربعة؟ إن ورقته لا تظهر ذلك، هل استخدم إستراتيجية مختلفة لتحديد أن خمسة عشر طالبًا كانوا في الصف ثم جمع خمسة عشر طالبًا كانوا في الصف لتمثيل ذلك؟ لماذا لا يوجد مربعات مقابلة للأعداد (16 – 19)؟ هل ببساطة نفذت منه المربعات؟ لقد بدا الأمر وكأنه استمر بالعد ذهنيًا مضيفًا أربعة بعد (15 – 16 – 17 – 18 – 19)، وكان يعلم مسبقًا أنه لا يحتاج إلى تتبع مربعات تلك الأعداد. أدركت السيدة ادوردز حاجتها إلى مزيد من المعطيات عن كيفية اقتراب روبن من هذه المشكلة كما كان الأمر مع براندون، وسجلت ملاحظة لاستقصاء منهجية روبن في مسألة رياضية أخرى في اليوم التالي.

ما يبرز هنا هو تنوع المنهجيات تجاه هذه المسألة الرياضية الواقعية، إن نطاق إستراتيجيات الطلاب وعملياتهم تحتم على المعلمين أن يأخذوا الوقت الكافي للتحدث إلى الطلاب، ليفهموا التفكير الرياضي الذي يقف وراء عملهم، وليس كافيًا أن يضع المعلمون درجات على الأوراق من دون الانخراط في ملاحظات ومناقشات رسمية وغير رسمية وتحليل لعملهم، يحتاج المعلمون إلى فرص لإجراء مناقشات مهمة مع الأطفال حول كيفية توصلهم إلى أجوبتهم سواءً بصورة صحيحة أو غير صحيحة. كما أن المعلمين بحاجة إلى أن يجروا أحاديث مع زملائهم واختصاصي الرياضيات حول كيفية تفكير الأطفال بالرياضيات وحل المسائل. إن معلمة روضة الأطفال قادرة على اتخاذ قرارات مهمة تتعلق بالمنهاج وطرائق التدريس، لكل طالب بمفرده وللصف بكامله بغية زيادة فهم الأطفال للرياضيات وطلاقتهم بها، شرط أنها تعرف كيفية اقتراب الأطفال من مشكلة، وتعرف المنظور التطوري للتفكير الرياضي المبكر، إضافة إلى تعقيدات النظام العددي.

تعليقات المحررين

كما تلاحظ هولي فإن أطفال الروضة بحاجة إلى العدّ الكثير، والمقارنة، والتوحيد، والقسمة، والجمع، والتركيب، إنهم بحاجة إلى إجراء هذه العمليات في شتى المواقف، مستخدمين شتى المواد، ووصف الأنشطة بطرق مختلفة. يدرك معلمو رياض الأطفال قيمة التجارب الواقعية اليومية للأطفال في التعامل ببراعة مع الأشياء الحقيقية حين يبنون

مستعملين المكعبات، وحين يقيسون، ويعدون، ويخيطون، ويطبخون، ويطابقون الأشياء مع بعضها بعضًا. إنهم يدركون جيدًا أن الفهم الرياضي جزء لا يتجزأ من هذه الأنشطة الصفية اليومية، بيد أن معرفتهم بالرياضيات يمكن ألا تكون دائمًا كافية لمهمة إشراك الأطفال في المناقشات التي تدور حول هذه الأنشطة.

نود أن نلفت الانتباه لدرس عملية العدّ الذي وُصف آنفًا. يركز الدرس على مسألة رياضية محددة، وهي كيفية التوصل إلى عدد مضاعف مخفيّ، تعرف المدرسة ما تريد أن يحصل عليه الطلاب من الدرس، ولكنها ترشدهم بدلًا من أن تعلمهم بطريقة محددة. إنها تشجع الأطفال على التفكير بطرق حقيقية للتوصل إلى حلولهم، وبعدها يتكلمون عن تفكيرهم الرياضي. إن التحدث عن تفكيرهم يساعدهم ويساعد الأطفال الآخرين في الصف، إن مثل هذا الحديث يمكن أن يكون أساسًا لنقاشات تعزز الفهم الرياضي للصف بأكمله، وتعزز كذلك المهارات، مثل العد تنازليًا، والاستمرار في العد، ووضع إشارات (صح) مضاعفة، واستخدام خط الأعداد أو جدول الأعداد. يوضح الدرس كيف يمكن أن يكون المعلمون منفتحين في منهجيتهم تجاه المادة، وبالوقت نفسه يستطيعون تعليم المهارات.

يجب على معلمي رياض الأطفال أن يصبحوا مهرة في نوع الملاحظة والتساؤل الذي تضرب المدرسة مثالًا عليه آنفًا، حين تسأل الطفل قائلة: «كيف عرفت أن تتوقف عند العدد خمسة عشر؟»، يستطيع اختصاصي الرياضيات دعم تطور المعلم في فهم المبادئ الرياضية التي تحكم تفكير الأطفال. إن ما هو مطلوب و ذا أهمية قصوى مع اختصاصي أو من دونه هو (انفتاح المعلم على تعلم عملية تعلم الأطفال للرياضيات).



الفصل

10

الشجاعة في روضة الأطفال

مواجهة ذئابنا

كيلي دادونا، لورا موريس وسينثيا باريس

Kelly D’Addona، Laura Morris and Cynthia Paris

إن تدريس أطفال رياض الأطفال عمل ليس للجبناء، ذلك أنه يتطلب شجاعة حتى من أكثر المعلمين ذوي الخبرة والبراعة، الذين يجعلون الأعمال المعقدة سهلة وبسيطة. تصف المربية في ميدان الطفولة المبكرة ميمي برودسكي تشنفلد Mimi Brodsky Chenfeld, 1993 التحديات التي تواجهنا وتستنزف طاقتنا وتجعلنا نشك بفاعليتنا وحتى في اختيارنا لعملنا، وتشير إلى الأفراد الذين يتحدوننا كذئاب، وهذه ذئاب تصل بصورة زملاء وعائلات ومديرين وأعضاء مجتمع ممن يسألون: لماذا ندخل المكعبات أو اللعب المثير في مناهج رياض الأطفال؟ أو لماذا نقدم للأطفال خيارات أو نخصص وقتًا تدريسيًّا قيمًا للعب خارج غرفة الصف أو لمناقشات مفتوحة وحل المشكلات.

في القصص والأحاديث الآتية نستعيد بضعًا من مواجهاتنا، إضافة إلى الرؤى التي اكتسبناها والمتعلقة بالشجاعة ومواجهة ذئابنا. هنا نتكلم بثلاثة أصوات: كيلي، وهي معلّمة جديدة، ولورا الطالبة الجامعية والمتعاونة مع كيلي، وسنثيا وهي أستاذة كيلي ومديرة المدرسية الريادية التي تُدرّس لورا فيها. كانت الذئاب التي واجهناها تتمتع بسلطة هائلة، تمكنها من فرض صورة معينة لرياض الأطفال، وفي أفضل الظروف كان من يمتلكون سلطة وضع القوانين والقواعد ضليعين في الطريقة التقدمية في التعليم وآخر البحوث حول النمو والتعلم المبكر، لكننا وجدنا أن هذا لم يكن واقع الحال.

تبدأ مواجهة كيلي مع مشرفتها في بداية معهد تدريب صيفي، فلمشرفتها سلطة لتحديد أول مهمة تدريسية لكيلي أو إنهائها، وعندها فهم للأطفال الصغار والمنهاج والتدريس يختلف اختلافًا كبيرًا عما تعلمته كيلي في تدريبها في أثناء دراستها الجامعية الأولى.

مواجهة ذئب

كيلي: «سارت الأمور عكس كل ما تعلمته»

بعد ثلاثة أسابيع من تخرجي بشهادة جامعية في تربية الطفولة المبكرة، انطلقت بحماس لألتحق بمعهد مؤسسة (درّس من أجل أمريكا) Teach for America's Summer Institute الصيفي للمُعلّمين الجدد. لم أدرك الأثر الذي ستتركه هذه التجربة عليّ وعلى المعتقدات التي عملت بجد لاكتسابها كطالبة في المرحلة الأولى من الجامعة.

كانت مهمتي الأولى تصميم نشاط مركز وتنفيذه لتحقيق الهدف الآتي:

- سيكون الأطفال قادرين على تحديد خمسة أشكال للطائرة (الدائري والمربع والمثلث والقلب والنجمة) ووصفها.

كان الهدف من النشاط أيضًا تقديم معطيات تقييم فيما يتعلق بفهم الأطفال للهدف، فكرت وقلت (هذا رائع)، فقد فهمت أن المراكز تخصص وقتًا للاستكشاف والتعلم الموجه لصالح الطفل عن طريق تفاعل نوعيّ بين المدرس والطالب، يسمح للمدرس رفع مستوى فهم الطلاب. كنت مندهشة لعلمي أن باستطاعتي الاعتماد على خبراتي السابقة في تعليمي في المرحلة الجامعية الأولى.

أعطيت نسخة من الخطة الدرسية والمعايير المتعلقة بالمهارة التي كان علي أن أدرسها، خططت لإعطاء الأطفال كتلًا، وأطلب إليهم أن يمثلوا بها الأشياء التي يحبونها، سأصوغ التفكير بصوت عالٍ وفقًا لنموذج الأشكال، وسأحدد كل شكل، وأصف ميزاته، وأستخدم المكعبات لتمثيل شيء. حين كان الأطفال يعملون كنت أقيّم فهمهم عن طريق التحدث إليهم منفردين، وأسأل عما كانوا يصنعونه، وما الذي كانوا يلاحظونه بشأن الشكل وصفاته. لقد كنت مستعدة للانطلاق.

قلت دهشتي حين قالت لي مشرفتي بفظاظة بأن النشاط الذي قمت به لم يكن مناسبًا، وذكرت بأنه من المحتمل أن يركز الأطفال -أكثر من اللازم- على البناء لتحديد الأشياء ووصفها، وعبرت عن قلقها بشأن حفاظي على ضبط الصف، وما يمكن أن يفعله الأطفال إذا

لم أضع حدًّا لعدد المكعبات التي في وسعهم استعمالها. لقد وُجهتُ لأن أقود (مركزًا يستند إلى الهدف)، يحدد الطلاب عن طريقه -وببساطة- الأشكال الخمسة ويصفونها كما يجب، وهذا ما جعل قلبي يهبط، أن أضع مجموعة من بطاقات الفهرس تحمل صورًا للأشكال وأن أجعل الأطفال يمتحنون بعضهم بعضًا.

لم أعرف كيف أرد، هذا لم يكن مركزًا، ولم تكن هناك فرص للاستكشاف إذا كان الأطفال يمتحنون بعضهم بعضًا في أسماء الشكل، هذا إذا ما تناسينا دمج اهتمامات الأطفال ومعرفتهم وتجاربهم السابقة، لقد كان ذلك عكس كل شيء تعلمته عن كيفية تعلم الأطفال. حاولت أن أنقل هذا الأمر، فقيل لي بأن عليّ فقط أن أنفذ النشاط المقترح.

لورا: مراقبة السحر

يبدو أن الكثير من الكبار يخشون من الأطفال، ويعتقدون بأن تركهم يستعملون أدواتهم الخاصة بهم يحتم خروجهم عن السيطرة، ويهدر الوقت الثمين للتعلم. يبدو أن الهدف الرئيس لبعض المعلمين هو تعليم الأطفال فعل ما يطلب إليهم أن يفعلوه، وهنا لا تحترم قدرات الأطفال ورغباتهم الفطرية في تعلم عالمهم الخاص بهم وفهمه. إن الأمر يبدو وكأن مشرفتك تعتقد أن أهدافها (التي تتمثل في تحديد الأطفال للأشكال الخمسة) وأهداف الأطفال (التي تتمثل في فهم عمل الأشكال الخمسة) متضاربة مع بعضها بعضًا، ويبدو أيضًا -بالنسبة إلى مشرفتك- أن جعل الأطفال يُسمّون الأشكال أهم من مساعدتهم على معرفة فائدة هذا المعطى حين يتعلمون العلاقات بين الأشكال، ويمثلون شيئًا مهمًّا بالنسبة إليهم.

أحب مراقبة السحر الذي ينشأ حين يتناغم الكبار مع ما يقوله الأطفال وما يفعلوه، وحين يتساءلون معهم ويتشاركون في اكتشافاتهم، بمعنى آخر حين يؤمن الكبار بقدرات الأطفال. اتضح لي من خبرتي أن الأطفال تواقون إلى المشاركة في نشاط حالما يفهمون أن هذا النشاط يرتبط بأسئلتهم حول العالم، ومن ناحية أخرى، حين تقدَّم الأنشطة الصفية سلسلة من المهمات غير المترابطة؛ لتكمل لأن المدرس يقول ذلك، فإن الحفاظ على اهتمام الأطفال ومشاركتهم يصبح أمرًا مثيرًا للتحدي.

أثير موضوع الصلة باهتمامات الأطفال في أثناء اجتماع لمرحلة دراسية عقد مؤخرًا. ناقش المدرسون أسباب اختيار الأنشطة. ما أنواع الأنشطة الناجحة؟ هل هي في إبقاء الأطفال محفزين ويحققون أهدافنا؟ أي الأنشطة أقل نجاحًا في تلبية متطلبات هذه المعايير؟ اتفقنا على أن أفضل الأنشطة هي التي تبنى على اهتمامات الأطفال، مع نقل أهداف هذه الأنشطة إلى الأطفال بوضوح. ولتطبيق هذا الاستنتاج على تجربة كيلي عليّ أن أسأل: «أي هدف يمكن لأطفال من أعمار الرابعة والخامسة أن يحققوه في امتحان بعضهم بعضًا في أسماء الشكل؟».

سينثيا: بناء الأعشاش

كم هو محبط ومؤلم فكريًّا وعاطفيًّا أن يتوقع منك التدريس بطرق تنتهك القناعات المتجذرة عما هو الأفضل للأطفال. إن التمسك بتلك القناعات وتبيانها بوضوح لشخص لا يبدو أنه يتشارك بها أو يرغب في تعلمها أمر صعب. في فصل الربيع من سنتي الأولى في التدريس بحث أطفال الروضة عندي في كيفية بناء الطيور لأعشاشها، وبعد أن تعلموا من بحثهم أن الطيور يمكن أن تدمج الطين والعشب في بناء أعشاشها، طفنا المنطقة بالقرب من الجدول الموجود خلف مدرستنا لنجمع هاتين المادتين ومواد أخرى. لقد قضينا صباحًا يعج بالنشاط ونحن نبني الأعشاش في غرفتنا الصفية، وبالكاد كان لدينا وقت للسير عبر ممر القاعة من جانب المراحل الأولى للوصول إلى درس الجمباز في الوقت المحدد، وأنا متأكدة أنه ما يزال هناك طين تحت أظافري، وعشب عالق في شعري.

حين استدعيت إلى غرفة رئيسة فريق المرحلة الأولى بعد تركي لأطفالي في منطقة الجمباز. قالت لي رئيسة الفريق: «اجلسي، واستمعي»، قالت لي بأنني فشلت في تهيئة أطفالي في الروضة للمرحلة الأولى، وأن عليّ التوقف عن استعمال (منهجية المشروع تلك)، لأنها كانت تعلم أنها لن تنجح. قالت لي أيضًا بأن عليّ أن أتوقف عن السماح لطلابي أن يقرؤوا تلك الكتب غير الخيالية، لأنهم لم يتعلموا بعد القراءة (بالطريقة الصحيحة) والتي بالتأكيد ستجعل عملها أكثر صعوبة العام القادم حين يتعيَّن عليها أن تكسر (عادات القراءة السيئة)، وتابعت بأن عليّ أن أركز حصريًّا على منهاج روضة الأطفال: ثمانية أحرف ساكنة، وحرفان صوتيان قصيران، والعد إلى العدد عشرين، وتعلم الجلوس بهدوء على الكراسي.

لقد صعقت، لم تكن لدي فكرة كيف أشرح أو أدافع عن منهاجي الفني بالتعلم والمركز على الطفل. ونظـرًا لأنني أعرف ماذا أفعل أكثر من ذلك فقد عملت سـرًّا. هنا انهمكت في مقاومة هادئة. أغلقت باب غرفة الصف ولم أعرض أي شـيء خارج الغرفة يمكن أن يكشـف أن التعلم يحدث في الداخل، ومنذ تلك اللحظة وما تلاها كنت آخذ الأطفال بهدوء من الباب الخلفي للمدرسة، لمتابعة استكشافنا للطبيعة، واثقة من أن كل طفل -تقريبيًا- كان قد أوفى توقعات الحد الأدنى هذه بالنسبة إلى أطفال الروضة وتخطاها.

هذا اليوم العمل السـري غير ممكن، فتعليم الطفولة المبكرة هو الآن في دائرة الضوء الوطنيـة. لقـد كلـف المديـرون بمسـؤولية التأكد مـن امتثال المعلميـن للمناهـج المفروضة بتعليمـات رسـمية، كمـا كلـف المدرسـون بالتأكـد مـن أن أطفـال الروضـة ينجحـون حسـب المسـتويات المسـتهدفة بنـاءً على التقييمات المطلوبة. ليس من الغريـب أن نجد الكثير من المعلمين لا يرفعون أصواتهم أو يقاوموا، بل أنهم بدلًا من ذلك يكتفون بالاستسلام.

كطالبـة فـي المرحلـة الجامعيـة الأولـى تدربـت كيلـي علـى التعبير عـن الأسـباب التي تكمن وراء قراراتها في التخطيط. لقد تشـاركت هي وأسـاتذتها بالمفردات وطرق التدريس المسـتندة إلى الالتزام بقيمة الطفولة، وتجارب الأطفال المتنوعة واهتماماتهم ومشـاعرهم ومواهبهـم. ولكن -لسـوء الحظ- قد تتحدث الذئاب بلغة تعكس قيمًـا وأهدافًا مختلفة، كما يكشف ذلك تركيزهم على المعايير والأهداف والمنهاج المكتوب والمحاسبة. تتحدانا ميمي برودسكي تشنفلد Mimi Brodsky Chenfeld, 1993 التي تريد أن تصبح ثنائية اللغة في هذه المسألة. أي تعلم لغة ذئابنا كي تستطيع نقل قناعاتنا وأهدافنا بطرق يستطيع الذئاب فهمها.

مشاعر كيلي

كيلي: ربما كنت مخطئة

لقد شـعرت بالهزيمة، شـعرت أن مشرفتي تسـيطر بصورة كاملة على تقييمي في أثناء مدة تدريبي الصيفي، وأنها تمتلك السلطة على العمل الذي نظمته لفصل الخريف. لقد كان الأسـبوع الأول واليـوم الأول والمهمـة الأولى التي أكلف بها لإثبـات كفاءتي، لم أعتقد أن لدي خيارًا بشأن تغيير خطتي.

بـدأت أشـك في نفسـي وقلـت: «ربما كنت على غيـر الصواب، وربما لـن يتعلم الأطفال أسـماء الأشـكال ولن ويكونـوا قادرين على وصفها عن طريق نشـاط غير محـدود. حينها لن يتعلم الأطفال ما كان مفترضًا أن يتعلموه وسأوصف بأنني غير فعالة».

لورا: الأطفال كلهم يرغبون في التعلم

أتسـاءل لماذا نسـرع إلى التشـكيك في أفكارنا والتخلي عنها حين نقف أمام التحدي؟ لمـاذا نسـرع فـي الاستسـلام؟ ربمـا نحـن نعتقـد -أو نخشـى- أن المديرين ورؤسـاء الفرق ومدربي المنهاج هم حقًّا الأفضل معرفة، وربما نخشى أن تجارب التعلم المستند إلى اللعب لا بد أن يقايض (بالمهارة والتدريب)، لضمان تعلم الأطفال جميعهم. هذا ما تنقله كيلي من شـكوك لديها، ربما لن يتعلم الأطفال، وربما كنت مخطئة، لقد تصارعت مع أفكار مشـابهة. فـي بعض الحـالات يمكن أن يكون هذا الأمر صحيحًا، ولكن السـؤال: هـل هو صحيح دائمًا؟ كيـف لنـا أن نعـرف؟ ما العوامـل الأخرى التـي دفعت كيلي ومشـرفتها للتوصل إلـى مثل هذه الاستنتاجات المختلفة وتشعران بأنهما على حق في ذلك؟

إن اعتقادنا المشترك أن الأطفال جميعهم يريدون أن يتعلموا وأنهم قادرون على التعلم قد يكون أكبر عامل يؤثر في خياراتنا جميعنا. هذا هو سبب نجاح طريقة تدريسنا، نحن لدينا العقلية التي تؤمن بأن الأطفال أقوياء، وأكفاء، ومبدعون، ومستفسـرون، ولا نقلق من فقدان السيطرة عليهم، نحن لا نشعر بأن علينا إجبار الأطفال على التعلم أو الطاعة والإذعان، كما نعلـم أن الأطفـال يريدون أن يفهموا عالمهم، وأن يكونـوا جزءًا منه، ونحن نبني تعليمنا على وجهة نظرهم تلك. إن مشرفة كيلي تنظر للأطفال بصورة مختلفة وذلك بناءً على مخاوفها.

التفكير بالمواجهة

كيلي: لقد كنت متدربة

أُحبطت كثيرًا حين علمت أن مشـرفتي خضعت للتدريب مدة سـتة أسـابيع تنحصر في موضوع (تطور الطفل)، وأن خبرتها سـنتان في التدريس. كيف لفرد بهذه الخبرة والخلفية

المعرفية القليلة جدًّا أن يقول لي بأنني كنت على غير الصواب؟ ولكنني كنت المتدربة وكانت هي المشرفة، ومعها الكثير من السلطة.

لورا: هل كانت (قصتي) القصة الوحيدة؟

أتفهم مشاعر كيلي، حين يحاول أحد تحدي أفكاري وممارساتي أجد نفسي -غالبًا- أشيطن الذئب الذي أحاول التفاوض معه. كنت أقول: «إنها لا تفهم التعلم المرتكز على الطفل»، «إنها تهتم فقط بالدرجات»، «إنها تخشى هزّ القارب»، «لقد أصبحت الضحية المحبطة»، «ليس لدي سلطة»، «ما الذي أستطيع فعله لأمارس السلطة في هذا الموقف؟» بعد أن رفضت أن أبقى بلا حول ولا قوة لي دفعت الأمور إلى الخلف.

حين كنت مديرة رفضت المقاطعة طلبي لتقديم الدعم السلوكي للطفل، لقد بدا لي أن هذا الطلب كان طلبًا مناسبًا، وبحكم أنني كنت مناصرة لهذا الطفل فقد شككت بمنطق المقاطعة، وقدمت أدلة إضافية، ودفعت مرارًا وتكرارًا -وأحيانًا لم يكن ذلك بطريقة مؤدبة- تجاه ما كنت أشعر بأن الطفل يحتاجه. في نهاية المطاف لم نحصل على الدعم، وكانت مشرفتي غير مسرورة مني، كما توترت علاقاتي مع أشخاص مهمين آخرين.

في أثناء الأحاديث الصعبة حين يكون الأمر على أقصى درجة من الأهمية نكون دائمًا في أسوأ أداء لنا، وهذا ما كان ينطبق عليّ بالتأكيد. كانت أفعالي تنبع من التزام قوي بهذا الطفل وعائلته، ومن اعتقادي بأنني طلبت خدمات منطقية وضرورية. لكن ما لم آخذه بعين الحسبان في ذلك الوقت هو إن كانت (قصتي)؛ أي القصة التي كنت أرويها لنفسي عن (صحة) اهتماماتي وأفعالي، هي القصة الوحيدة أم لا، أو فيما إذا كانت القصة الأكثر دقة. إذا كانت كذلك فكيف لي أن أعرف ذلك؟ إنني اعتقد الآن أن إيماني القوي (بصحة) وجهة نظري أعماني عن رؤية الإمكانات والحلول الوسط الأخرى.

ما الذي يدفع ذئابنا إلى اتخاذ قرارات تبدو لنا غير صحيحة؟ ما دوافعهم؟ هل هم حقًّا مهتمون بدرجات الاختبار أكثر من الأطفال؟ هل تمتلك ذئابنا حقًّا السلطة التي نعتقد أنهم يمتلكونها، أم تمارس جهة ما أو شخص ما أكبر منهم الضغط عليهم للتصرف هكذا؟

وبكلمات أخرى، من المسؤول هنا؟ وكيف لنا أن نكتشف ذلك؟ قبل أن نخرج باستنتاجات ونصدر الأحكام، لا بد لنا من الحصول على مزيد من المعطيات، وأن نعمق فهمنا لوجهة نظر الذئب. كيف لنا أن نضمن بأننا لا ندرس قصتنا فحسب؛ بل قصة الذئب أيضًا؟ ما الذي يستلزمه هذا الأمر؟ ما هي المهارات والميول التي نحتاجها؟ ربما الخطوة الأولى للحصول على وجهة النظر هذه هو الانخراط بعقل مفتوح في حوار ذي معنى حول الموضوعات ذات الخطورة العالية مع أناس يفكرون بصورة مختلفة.

الدروس المستقاة

كيلي: تعقيدات عالم التدريس

أنكمش خوفًا وأنا أنظر إلى أشرطة الفيديو التي تظهرني وأنا أدرّس في ذلك الصيف. أتذكر كم كنت خائفة من أن تنظر إليّ مشرفتي وتنتقيني من بين الجميع. والأسوأ من ذلك أنني لم أتوقع مساعدتها في أن أكون المعلمة التي أريد. كنت قد عملت مع معلِّمين خاصين لامعين حتى هذه اللحظة وهم أساتذة في ميدان الطفولة المبكرة. لقد كان من المؤلم أن يتعيَّن عليّ الإصغاء لما كانت مشرفتي تعتقد بأن عملي جيد أو غير جيد في التدريس.

بالرغم من سهولة تذكر الجانب غير الجيد إلا أن بعض النواحي الجيدة أتت من هذا الموقف، فقد جعلني هذا الموقف متواضعة، وغيرت وجهة نظري عن الطبقات العميقة للتعلم. كما علمني هذا الموقف أن عالم التدريس –وليس العمل ذاته– عالم معقد وأن كثيرًا من العوامل تؤثر في المعلمين كل يوم.

سنثيا: كان يمكن أن أنجز الأمور بطريقة مختلفة

كم كانت كيلي حكيمة حين أدركت في مرحلة مبكرة من مهنتها أن التأثيرات من خارج غرفة الصف تصوغ عملنا داخل هذه الغرفة، حين بدأت مهنتي في التدريس خامرني الوهم بأنني سأكون ملكة المملكة الصغيرة الموجودة داخل الجدران الأربعة لغرفة صفي، لم أكن أفهم كيف كان الكلام يتسرب من هذه الجدران الأربعة، وكم هي عديدة تلك القوى القوية والمعقدة خارج هذه الجدران التي يمكنها أن تؤثر في قدراتي الصفية من يوم إلى يوم.

ولكن، وبعد سنوات عديدة في مهنتي التدريسية غيّر زوج من العَضَلْ (حيوان من فصيلة الفئران على قدر الجرذ يتكاثر بسرعة) وبصورة علنية كل سلوكي. طالبت عائلتان بإخراج الحيوان من غرفة الصف كي أتجنب تعريض الأطفال للسلوك الجنسي وتوسلت إليّ مديرتي أن أذعن لهذا الطلب كي لا ألفت انتباه هيئة المدرسة. بالوقت نفسه طالب أحد الزملاء أن يعرف موقفي تجاه الجدل حول التربية الجنسية الذي كان يدور بحدة على المستوى الوطني. إن كل ما كان يهمني في تلك اللحظة، هو إتاحة الفرصة لأطفال روضتي لبناء النظريات عن كيفية دخول الجراء إلى داخل بطن الأم، وإلى أين سيخرجون. أردت من الأطفال أيضًا أن يستخدموا توثيقهم لحجم البطون السابقة كي يتنبؤوا بعدد الجراء التي ستكون في البطن التالي.

ولكن الآن وبحكم أنني أصبحت مدرسة ذات خبرة، فإنني أستطيع شرح أسباب وجود حيوان العَضَلْ في غرفتي الصفية، وأستطيع فعل ذلك بكل ثقة. كان الأطفال يتشاركون شفويًّا وكتابيًّا في النظريات، ويناقشون كيفية نجاح هذه الحادثة المخادعة في الطبيعة، لقد كانوا يلاحظون، ويعدون، ويوثقون، ويتنبؤون، ويختبرون التنبؤات. ولكن بالوقت نفسه لم يكن لدي مقولات مقنعة للكبار.

حين أنظر إلى الخلف أشعر بأنه كان بإمكاني أن أتصرف بصورة مختلفة. لو كنت أكثر تناغمًا مع الجدل السياسيّ والدينّي الذي حدث خارج غرفة صفي؛ لأدركت أن لدى الناس في المجتمع قيمًا ومعتقدات قوية بشأن التناسل.

كان يمكنني أن أتوقع ردود الفعل الممكنة وأكون حينها أكثر احترامًا، وسأقدم المنهاج مسبقًا للعائلات والزملاء والإدارة وربما كنت سأستنفر تركيزي.

لقد تعلمت درسين قاسيين: الأول هو أن القوى القوية خارج جدران غرفة صفنا يمكن أن تحدد قدرتنا على اتخاذ القرار داخل هذه الجدران، أما الدرس الثاني فهو أن علينا فهم أيّ القوى نستطيع التأثير فيها مع أنها تتخطى مجال تأثيرنا. كنت قادرة على أن أجد مأوى لهذا الزوج من حيوانات العَضَل عند العائلات التي رحبت بها، ممن قدرت حب الفضول عند أطفالها ونظرياتهم التي تطورت تدريجيًّا.

كيلي: لا تجعل الشكوك تسيطر عليك

في ذلك الصيف وبالرغم من شعوري بالإحباط وعدم الكفاية، كنت أعرف بأنني لا أريد أن أكون معلمة (المهارة والتدرب) كما تريدني مشرفتي. هل يمكن أن أكون المعلمة التي أردتها ومع ذلك أبقى مؤثرة وأعرف أن الأطفال يتعلمون؟ هل أمكن فعل هذا خارج بيئة المدرسة الريادية؟ هل كان باستطاعتي أن أصبح تلك المدرسة؟ لم يخامرني الشك أبدًا في ما كنت أقدره وما كنت أشعر بأنه الصحيح، لكن تشكك مشرفتي جعلني أشك بقدرتي في أن أكون عند حسن الظن بي، وأن أرقى إلى هذه التوقعات.

حين تكون المخاطر في الطليعة فمن السهل أن يشعر المرء بالفشل. إن الدرس الذي تعلمته يكمن في أنني لا أريد أن يتحكم الخوف في كيفية شعوري تجاه نفسي كمعلمة. لقد أثار ما حدث طوال مدة الصيف مشاعر عدم الكفاية، واحتجت إلى أدوات للتعامل مع هذه المشاعر.

لورا: استمري على هذا المنوال

إنه لمما يكسر القلب أن هذه التجربة أدت بكيلي لأن تشك بقدراتها، وكان يمكن أن تتمخض عن تركها لهذه المهنة. لقد تعلمت أن أقول لنفسي: «إنك تعملين عملًا جيدًا، استمري على هذا المنوال، إنك تسيرين على الطريق الصحيح». أنا ممتنة أيضًا للناصحين المخلصين مثل سينثيا Cynthia التي دعمتني في الأوقات التي كنت فيها أشك في نفسي. إنه لامتياز بالنسبة إليّ أن أكون صوتًا داعمًا لكيلي في تلك الأوقات التي شكت فيها في نفسها.

مواجهة ذئابنا

إذًا هل علينا أن نخشى الذئاب؟ بعد تأملنا في قصصنا قررنا التحول من التفكير بكيفية هزيمتهم إلى كيفية إشراكهم معنا، وتعلمنا أن الاختباء من الذئاب أو تجاهلها أمر غير ممكن وغير حكيم. حين كانت سينثيا مدرسة جديدة في روضة الأطفال قاومت بهدوء، واختارت العمل سرًا. هذا لم يعد قائمًا، فنحن نراقَب عن كثب لضمان الالتزام بالمناهج المتعاقد عليها، وإيفاء الأطفال جميعهم بمتطلبات معايير الإنجاز وفق برامج مصممة

مسبقًا. حين يتم تقييم مدرسات جدد مثل كيلي ومراقبتهن عن كثب فإن توثيق التدريس الهادف والتأملي والتعلم الهادف والمرح أمر مهم أكثر من أي وقت مضى، ولا ينبغي إخفائه.

إن تحدي الذئاب ومقاومتها العلنية قد ينطوي على مخاطرة، وتجاربنا توضح ذلك. المهم هنا ما نفعله في مواجهة الخوف، تكمن الخطوة الأولى في الإقرار بأن هناك شيئًا يدعو إلى الخوف، وتكمن الخطوة الثانية في تجاوز الخوف، والإدراك بأن هناك شيئًا أكبر في خطر، والأكثر أهمية من ذلك كله هو التزامنا تجاه الأطفال والتدريس الجيد. وفي ما يأتي دروس تعلمناها:

اعرف ما تعرفه وعبّر عنه

- **حول قيمك وأهدافك وافتراضاتك:** لماذا تتخذ موقفًا لتضمين بناء المكعبات واللعب المثير؟ ماذا يكسب الأطفال حين يبنون وينخرطون في لعب الخيال الجامح؟ ما الأمر المهم جدًا لتطور الأطفال؟ ما دور مدرس روضة الأطفال؟ وأخيرًا ما هي مرتكزات معتقداتنا؟
- **حول المحتوى الذي تدرسه:** حدد الموارد ذات النوعية العالية والتي تدعم فهمك بالأدلة وأبقها في متناول اليد. تساءلت كيلي عما إذا كانت محادثتها مع مشرفتها ستكون مختلفة لو أنها بدأت بالتشارك في أهدافها التعليمية لتدريس الأطفال، وكما عبرت عن ذلك كيلي: «هل يحدث هذا فرقًا لو كانت هذه الأهداف مكتوبة على صورة مسار تعلمي، ولو أنني أظهرت لمشرفتي أن أهدافي كانت أهداف المعايير نفسها؟».

اعرف ذئابك

- تعلم ثقافاتهم ولغتهم وحدد ما المهم بالنسبة إليهم، واستكشف كيف تتناسب أفكارهم مع الصورة الأكبر، واستمع إلى الافتراضات والأهداف والاهتمامات التي تقف خلف كلماتهم.
- علق إصدار الأحكام، وتجنب وضع القضايا في إطار الصحيح أو غير الصحيح. لقد أثرت مجموعة كبيرة من العوامل على قيمنا ومعتقداتنا وصاغتها، وهذا ما ينطبق على الجانبين كلاهما.

- ابحث عن تآلف بين معتقداتك وقيمك وأهدافك ومثيلاتها عند ذئبك، وابدأ بالتركيز على ما هو مشترك بينكما. إن لدى الزملاء والعائلات والمديرين وجهات نظر علينا أن نتفحصها، ويمكن أن تسهم كل مواجهة بشيء في تفكيرنا وطاقاتنا وتدفعنا إلى التصرف بقناعة.

اختر معاركك

- من الضروري أن تحدد بصورة واقعية الناس والقضايا التي يمكن أن تؤثر فيها، وتلك التي لا تستطيع أن تؤثر فيها. اعرف أين يمكنك إحداث التغيير بدلًا من استهلاك طاقاتك وأنت تدافع عن كل قرار، وتجادل في كل نقطة، وتحاول أن تغير كل متحدٍ لك. حالما تعرف ما تريد ساعتئذ يمكنك أن تستجمع الشجاعة، وتجمع الحقائق، وتنخرط في حوار نشط. أحيانًا يبدو الخيار الأفضل في البحث عن عمل في بيئة أكثر دعمًا لك.

اسعَ إلى الحصول على الدعم والحلفاء

- لا نستطيع عمل ذلك وحدنا، ففي المواقف كلها كان الناس الذين نثق بهم ونحترمهم يساعدوننا في إيجاد القوة والشجاعة على متابعة عملنا. لقد غيرت تجربة كيلي الصفية طريقة شعورها تجاه نفسها كمعلمة جديدة، وساعد التأمل والتفكير عند لورا في خضم هذه الأحداث على التحكم بمشاعرها. لقد تفحصتا سويًا تعقيدات الموقف. كانت كيلي قادرة على دراسة إمكانات أخرى والنظر إلى الموقف كما هو عليه وليس كما صورته مخاوفها.
- كان أكثر حلفائنا أهمية هم الأشخاص الذين تحدونا أن نتأمل بعمق وبعين ناقدة، ونتفحص نقاطنا الغائبة عن رؤيتنا. لقد ساعدونا في تحديد خطواتنا التالية المحتملة، والأهم من ذلك أنهم ساعدونا لأن نصبح المعلمات اللواتي رغبنا في أن نكون على صورتهن.

في السنة الدراسية التالية كانت كيلي ملتزمة بالقول بكل ثقة في غرفة صفها: «أنا أعرف ما أعرف»، لقد ركزت على اتخاذ قرارات هادفة، والتعبير بصورة فاعلة عن الأسباب التي تقف وراء خياراتها. حين اقترحت مشرفة الرياضيات أن يقوم رؤساء الطاولة بعملية

التنظيف كي تكون هذه العملية فاعلة، بينت كيلي أنها تريد أن يتشارك الأطفال جميعهم في المسؤولية. سمعت مشرفتها موقف كيلي، وفهمته، واقترحت أن تطلب هي إلى رؤساء الطاولة بالتنظيف في منطقة الرياضيات، وتجعل المجموعة بكاملها تنظف في أوقات أخرى من اليوم. هنا سُمعت القيم والأهداف، وأُقرت من الطرفين كليهما.

أدت مواجهة كيلي مع مشرفتها -رغم صعوبتها- إلى تراجعها وتحليل ما حدث، والتفكير بما تعلمته في مرحلتها الجامعية الأولى، وفي أثناء مدة الصيف. لقد جعلتها أيضًا تفكر بتجربتها في الحياة، مثل كيفية تربيتها ومكانها، ومتى وأين كانت تذهب إلى المدرسة، وكيفية تعليمها. أدركت كيلي أن هذه التجارب صاغت ما كانت تؤمن به في التدريس والتعلم، وعن طريق تفحصها لهذه التأثيرات والتأمل فيها أصبحت قادرة على المواءمة بين طريقة تدريسها ومعتقداتها بصورة أفضل، وأن تجد الشجاعة لالتزام مثلها، وأن تدرس بقناعة ومتعة.

تعليقات المحررين

إن الصدام بين ما تعلمته كيلي في دراساتها في المرحلة الجامعية الأولى وبرنامج تدريبها الصيفي تطلب منها أن تشك في قدرتها على أن تكون المدرسة التي تريد. لقد علمها هذا التصادم أن تسعى للحصول على العون من معلّميها السابقين، وهؤلاء جعلوها تعرف أنهم هم أيضًا مرّوا بحالات من الشك، لقد تعلموا من أخطائهم، وتأهلوا لتقييم الإمكانات بصورة أفضل. تثير كل من كيلي ولورا وسينثيا أسئلة مهمة للمُعلّمين:

- ما الذي أستطيع إنجازه في بيئة تعليمية محددة في سنة واحدة؟
- ما الذي يمكن أن أتخلى عنه في الوقت الحاضر وأختار بضع سنوات في مسيرة التدريس؟
- أين يمكنني أن أجد الثغرات ونقاط الخلل في سياق ما أؤمن به؟
- كيف يمكنني أن أطور المرونة التي يتطلبها الموقف في الوقت الذي أحافظ فيه على قيمي وأطورها؟

في أثناء مواجهة كيلي لذئابها بدأت بترسيخ ذاتها كمدرسة: أن تعرف ماذا كانت تعرف، وتتفحص القيم التي تعلمتها وهي تكبر، وأن تبين لنفسها الصورة التي أرادت أن تكون عليها كمدرسة.



الفصل

11

الخاتمة

جولي دايموند، بيتسي غروب، فريتا ريتزيس

Julie Diamond، Betsy Grob and Fretta Reitzes

«علينا أن نبقي أعيننا على الطلاب، وعلى عائلاتهم، وعلى جيرانهم، وعلى ما يعني التعليم من أجل الديموقراطية، وعلى كامل الإمكانات لمجتمعنا».

Perrone, 1998

هناك فروق كبيرة بين الصفوف التي وصفت في هذا الكتاب. تجري أحداث ثلاثة من الفصول في غرف صفية في مدارس نيويورك، في واحدة من هذه الغرف الصفية يصف المدرسون مشروعًا يستلزم استخدام الموارد الثقافية لمدينة كبيرة، أما الغرفة الصفية الأخرى فتقع في المنطقة الشرقية الريفية من ولاية نورث كارولاينا، حيث تسهم معرفة بعض المعلمين بالبستنة وجهود أفراد العائلات في مشروع حديقة روضة الأطفال. كانت مدرستان من هذه المدارس مؤسسة على المبادئ التقدمية للتعليم، أما في المدارس الأخرى، فإن المبادئ تصر على أن يتبع المدرسون المناهج المكتوبة -بصرامة- وحسب التعليمات الرسمية الصادرة عن سلطات المقاطعة، في حين نجد أن المعلمين يحاولون جاهدين استمالة المسؤولين إلى جانبهم. تضم الغرف الصفية طلابًا متنوعين من خليط متعدد من حيث المكانة الاجتماعية والاقتصادية والعرق والإثنية ولغة العائلة، وتضم بعض الصفوف طلابًا من أعمار مختلفة، ويعد العديد منها صفوفًا شاملة، أما أحدها فهو صف ثنائي اللغة.

خيوط مشتركة

بالرغم من هذه الفروق، إلا أن هناك خيوطًا مشتركة تميز التدريس الذي وصف في هذا الكتاب. يعرف المدرسون كيف يتعلم أطفال الخامسة من العمر، فهم يمنحون

الأطفـال الوقت الـلازم لمعالجة المعطيات بنشـاط. موضوعات المنهاج هنـا متنوعة، حيث نجـد الحدائـق في نـورث كارولاينا، والبيئة في بوسـطن، وقبائـل الليناني في نيو بلاتـس في نيويـورك، والمتاحـف والكراسـي المتحركـة والحـب والزواج فـي مدينـة نيويـورك، لكن هذه الموضوعـات كلها دراسـات معمقة وشـاملة، يصبـح عـن طريقها فهم الأطفـال للموضوعات معقـدًا علـى نحـو متزايد. تقـدم الموضوعـات للأطفال عن طريـق تجارب مباشـرة تتضمن الرحلات والمقابلات، كما يطور الأطفال فهمهم للمحتوى باستعمال مواد غير محدودة، مثل المكعبات التي تتيح للأطفال العديد من الخيارات. كما أدخل تعلم القراءة والكتابة والنظام العددي إلى نسيج هذه الدراسات. يستطيع المدرسون أن يشرحوا للمديرين والعائلات ماذا يتعلم الأطفال، وكيف يتعلمون. كما أنهم يناصرون بثقة وتفكير التعلم النشط.

تحدث تقييمات المعلمين لكفاءات الأطفال الفردية كل يوم، إن مقارنة هذه التقييمات بنتائـج الاختبـارات المعياريـة أمـر خـارج نطـاق هـذا الكتـاب، لكننـا نعتقد أن فصـول هذا الكتاب تقدم الدليل على المعرفة التي يكتسبها المعلمون بالتفحص الحريص لعمل الأطفال وتعليقاتهـم وشـروحاتهم. لتقييمـات المعلميـن غيـر الرسـمية تأثير مباشـر فـي تخطيطهم لتدريـس الأطفال أفرادًا ومجموعات. تعدّل إيرن Erin الأعمال الروتينية كي تلاقي الأطفال (حيث هم)، وتقر المدرسة التي تستشير هولي التأكيد على استعمال الأطفال لجدول المئة، وإنعام النظر عن كثب بإستراتيجيات حل المشكلات عند بعض الأطفال.

يعي المعلمون أن روضة الأطفال هي -غالبًا- تجربة العقل الأولى في بيئة معلّمين كبيرة. إنهـم يخلقـون بيئات آمنـة يمكن التنبؤ بهـا. فغرفهم الصفيـة أمكنة يطور الأطفـال فيها قيمًا ديموقراطية، وعن طريق المشروعات والأعمال الروتينية التعاونية يبني المعلمون عند الأطفال إحساسًـا بالمسـؤولية والانتمـاء للمجتمع، إنهم يقدمـون نقاط دخول إلى المادة سـواء باللعب التخيليّ (مثل دمى قبائل الليناني) أو بالرسومات القائمة على الملاحظة (مثل الكابح في كرسي متحـرك حقيقـي). تتيـح هـذه الأشـكال المتنوعـة مـن الانخـراط للأطفـال فرصـة اكتشـاف اهتماماتهم الفردية ونقاط قوتهم وتقدير مساهمات بعضهم بعضًا. وسواء كانت هذه الصفوف صفوفًا تضم مختلف الطلاب أم لا فإن شـمولية الصف والمشـاركة تعد قيمًا عميقة للمعلمين جميعهم. إن تقدير الأطفال للخلاف يعد أيضًا أمرًا محوريًا لما يتعلمه الأطفال.

تُعدّ الفنون مكونًا أساسيًا في حياة الغرفة الصفية، ففي الغرفة الصفية لأندريا ومارغريت والغرفة الصفية لكاترين دعم الغناء أفكار الأطفال، وأكسبهم اللغة. في نورث كارولاينا تأتي الأغاني بالفرح وروح الدعابة للصفوف التي تدرس الحدائق، وتقوي إحساس الأطفال بالانتماء للمجتمع. ينجز الأطفال أيضًا الرسومات بأقلام الرصاص واللوحات بالألوان المائية واللوحات الجدارية، لتعزيز معرفتهم بعملية نمو النباتات، ويصنعون لافتات للاحتفال بيوم الأرض، ويبني الأطفال الذين يدرسون المتاحف نماذج ثلاثية الأبعاد للمتاحف، بما في ذلك الدرجات والأعمدة، كما يصنعون نماذج للحوت والديناصورات التي لاحظوها في أحد المتاحف. يستخدم المدرسون التقانة جزءًا من عملية تطوير المنهاج، وأحد الأمثلة على ذلك إنتاج صف ربيكا فيلم ڤيديو (قصة البيت الطولاني) Longhouse Story الذي أصبح متوفرًا على شبكة مدرسة المقاطعة.

يعمل الكثير من المعلمين مع مربين آخرين، وكما تؤكد كل من أندريا ومارغريت فإن التعاون عنصر رئيس في بدئهم بدراسة المتحف. تعمل دانا مع مطورة الهيئة التدريسية رينيه التي تتحداها للاستماع إلى الأطفال والتأمل فيما عليهم أن يقولوه، كما يمنح العمل مع رينيه دانا الدعم اللازم لتجريب شيء جديد ورهيب، ويعد تعاون معلّمي نورث كارولاينا الأساس لمشروع حديقتهم، ويساعدهم على إيجاد وسائل الدفاع عنه، وإظهار تعلم الأطفال لمجتمع المدرسة.

يركز الفصل العاشر (الشجاعة في روضة الأطفال: مواجهة ذئابنا) على الدور الحاسم للدعم حين يواجه المعلمون الصعوبات ويحتاجون إلى التشجيع للاستمرار في العمل. الناصحتان المخلصتان لورا وسينثيا تساعدان كيلي على التأمل في تجاربها والتعلم منها. يعد الدعم أمرًا حاسمًا، ليس للمُعلّمين الجدد فقط، (مثل كيلي التي تناضل من أجل التوفيق بين النظريات التي تعلمتها في أثناء تعليمها في المرحلة الجامعية الأولى، والممارسات التي تواجهها في المدارس)، كما يعد هذا الدعم أمرًا حيويًا للمعلّمين ذوي الخبرة، الذين يسعون إلى التوفيق بين ما يعتقدون أنه الأفضل للأطفال مع التعليمات الرسمية للمقاطعة. حين يصبح التعاون ممارسة راسخة في المدرسة بكاملها، كما هي الحال في مدرسة Central Park East 1 ومدرسة Mission Hill فإنه يُمكّن المعلمين

-بدعم من المديرين- من استكشاف الروابط بين المناهج والمعايير الحكومية الأساسية المشتركة بصورة كاملة. ومع ذلك وحتى من دون الدعم الإداري، فإنه من الممكن بالنسبة إلى المعلِّمين أن يجتمعوا مع بعضهم بعضًا للتفكير في العمل الذي يؤدونه، واكتساب إحساس بالهدف المشترك.

تعكس الأنشطة الصفية رغبة المعلمين في جعل العملية التربوية عملية مرئية لأفراد العائلات، وبالوقت نفسه الاعتماد على تاريخ العائلات وثقافتهم بغية تعزيز الروابط بين البيت والمدرسة. يزور أفراد العائلة صف إيرن Erin لإجراء مقابلة معهم حول طقوسهم العائلية، كما يدعوهم كل من أندريا ومارغريت إلى رحلة إلى المتحف، لأن المعلمين يقدرون التشارك في الموارد المدنية مع عائلات الأطفال بصورة نشطة، إضافة إلى حاجتهم إلى مرافقين في الرحلة.

يجري المعلمون في هذا الكتاب دراسة، ومن ثم يتتبعون ما يربطها بمعايير المحتوى وليس العكس، فبتوجيه من كاترين يستقصي الأطفال عددًا من الموضوعات، إنها تحفزهم وتساعدهم على أن يكون لديهم توقعات عالية عن أنفسهم، ونتيجة لانخراطهم الكبير بالموضوع فإن الأطفال يكتبون (الهدف)، إنهم يكتبون ويعيدون كتابة المسودات وينتقدون عروضهم، فبعد أن يحفزوا بمشاعرهم القوية حول الموضوع، يصبح الأطفال قادرين على الإيفاء بمتطلبات المعايير الحكومية الأساسية المشتركة، فيما يتعلق بتعليم القراءة والكتابة، وفي بعض الحالات يتخطون هذه المعايير.

تُعد عاطفة الأطفال إلى حد ما انعكاسًا للعاطفة التي يشعر بها المعلمون تجاه التدريس ومادة الموضوع. إن أيام عمل المعلمين أيام طويلة جدًّا، وفي أثناء عطلات نهاية الأسبوع يفكر المعلمون بالأطفال الذين يدرسونهم، حيث يطرحون الأسئلة على أنفسهم، ويتأملون في المنهاج، وعندهم حب الفضول لمعرفة الأطفال، وهم مهتمون بحق بالمحتوى، و لا يعتمدون على المواد المكتوبة، لأنهم يريدون استعمال ذكائهم لتحليل أفعال الأطفال الذين يدرسونهم وتحليل تعليقاتهم، ويفكرون بما يتعلمه الأطفال، ويتخذون قرارات بشأن الخطوة التالية. إنهم يحبون التدريس بحق، ويشعرون بالاعتزاز بالعمل الذي يقومون به.

مضامين برامج تثقيف المعلمين

يجب أن تتولى برامج تثقيف المعلمين مسؤولية تقديم فهم عميق للنظريات التربوية، ومعرفةٍ بتاريخ التعلم الأمريكي، وأساسٍ قويٍّ في تطور الطفل، وأن تتأكد هذه البرامج من معرفة المعلمين بموضوع المادة والمعايير الحكومية الأساسية المشتركة، وتوقعات سلطات المقاطعة المحلية منهم.

على برامج التربية أن تشرّب طلابها بالخبرات التي تستدعي منهم استكشاف المحتوى بحقٍّ، في الدراسات الاجتماعية، والعلوم، والفنون، والرياضيات، وتعلم القراءة والكتابة. يحتاج طلاب التربية إلى فرص لاستقصاء المواد كمتعلمين، ورؤية حب الفضول واللعب والتأمل بأم أعينهم. Duckworth, 2006. إنهم بحاجة إلى وقت للنقاشات المفتوحة كي يقدّروا قيمة التفكير بصوت مرتفع مع الآخرين، ويحتاج مدرسو ما قبل الخدمة أيضًا إلى فرص لتخطيط المنهاج، آخذين بعين الحسبان مستويات تطور الأطفال، وأساليب التعلم الفردية، والثقافات والاهتمامات، وأن يقدموا خططًا لأقرانهم كي يكتسبوا الخبرة في التعبير عن الأسباب التي تقف وراء خياراتهم التعليمية.

على البرامج التربوية أن تطلع الطلاب على طرائق الملاحظة والتقييم، وتبين لهم كيفية استخدام هذه الأدوات لتقييم الأطفال بطرق ذات معنى، وتستطيع هذه البرامج مساعدة المعلمين المتدربين في تعلم إجراء تقييمات التطور النموذجي بواسطة الفروق الفردية والثقافية عند الحكم على وجود حاجة للتوصية بتقييم الأطفال من أجل خدمات تربوية خاصة Bowman, 1999, p. 284.

يُعّد الدعم الذي يقدمه المستشارون الجامعيون والمعلمون المتعاونون أمرًا ضروريًّا للمعلِّمين المتدربين في مجال تطوير السلطة والحضور الصفي والصوت. يجب أن يُعّلم الطلاب إستراتيجيات الإدارة، وأن تتاح لهم الفرص لتجريب هذه الإستراتيجيات. على هذه البرامج أن توفر منبرًا للمعلِّمين المتدربين لمناقشة القضايا التي تثير التحدي في مجالات: العرق، والطبقة الاجتماعية، والجنس الاجتماعي، والسلطة، ليعرفوا ويعالجوا تحيزاتهم، وفي أثناء هذه العملية يمكنهم البدء في تكوين التقمص العاطفيّ والخيال الذي

يحتاجونه، لمطابقة الممارسات التدريسية مع الأطفال. يُعدّ إنشاء سلك تدريسي متنوع أمرًا بالغ الأهمية، وإن من مسؤولية المعاهد والجامعات أن تكون شاملة، وأن تقدم الدعم أيضًا للمرشحين لمهنة التدريس، والذين لم تهيئهم خلفياتهم التعليمية لاجتياز امتحانات الشهادة كي يصبحوا مُعلّمين أقوياء.

وأخيرًا، فإن البرامج مسؤولة عن تزويد الطلاب بنماذج عن شخصية المدرس الذي يأمل مثقفو المعلمين أن يروهم عليها، وهي شخصية المعلم ذي البصيرة، والمعتني بغيره، والقادر بالوقت نفسه على التحفيز والدفع إذا لزم الأمر.

بناء الذات التدريسية

يكشف المعلمون المؤلفون لهذه الفصول عن صفات شخصية ضرورية، فهم يثقون بقدرات الأطفال في التعلم، ودورهم ملاحظة ذلك، ويوازنون بين الانفتاح والقصد والتقمص العاطفي والسلطة، ويخاطرون ويتعلمون من أخطائهم ويذهبون للآخرين لتلقي الدعم.

إننا نعتقد بأن على المعلمين أن يطوروا شخصيتهم التعليمية التي تتشكل مع مرور الوقت بالتعاون مع الآخرين. وهم بحاجة إلى الصفات نفسها التي يريدونها لأطفالهم، وهي: سهولة التكيف، والتقمص العاطفي، والمرونة، والإيمان بأنفسهم كمتعلمين، والتركيز الأكاديمي، والاهتمام النشط بالآخرين، وتقدير الفوارق. إن المعلمين بحاجة إلى الاستمرار في التطور في أثناء مسيرة المهنية، وذلك بالتأمل والتفكير والالتزام الشديد بنموهم.

تكمن مسؤولية المدرس في خلق بيئة يكون فيها الإنصاف قيمة أساسية، ويتطلب ذلك من المعلمين أن يتعلموا وبصورة نشطة ثقافات المجتمع المدرسي وتاريخه. عليهم تفحص افتراضاتهم وتحيزاتهم المتعلقة بالأطفال من حيث الخلفيات العرقية والاقتصادية الاجتماعية والثقافية واللغوية المختلفة وعائلاتهم، يجب أن تكون هذه الممارسات مستمرة وضرورية، كي يتم التعامل مع الأطفال جميعهم بإنصاف.

وأخيـرًا يحتـاج المدرسـون لأن يكون لديهم عادة الفاعلية، أي اسـتخدام القوة لتحقيق الأهـداف، وأن يرفعـوا صوتهم عاليًا. في أي مسـتقبل يمكن تخيله يجب أن يكون المدرسـون قادريـن علـى تحدي السـلطة. لقـد كان المدرسـون -تاريخيًّا- أعضاء مهميـن في المجتمع، وهذا الدور يجب أن يتجدد، هذا يعني مناصرة التغيير في المدارس، والسياسات، والمجتمع، وجعل أصواتنا مسموعة تتحدث نيابة عن الأطفال والعائلات.



المحررون والمساهمون

جولي دايموند

درّست جولي دايموند في رياض الأطفال في المدارس الحكومية بمدينة نيويورك مدة خمسة وعشرين عامًا، وعملت مع الأطفال الصغار في أماكن عديدة، بما في ذلك مدارس هيد ستارت Head Start والمدارس الخاصة مدة ثلاثين عامًا. ترشد جولي دايموند المعلمين المتدربين في معهد المدينة City College، ودرست مقررات في معهد بانك ستريت Bank Street، ومعهد المدينة City College. وهي مؤلفة كتاب **روضة الأطفال: المعلمة وطلابها وسنة من التعلم** Kindergarten: A Teacher, Her Students, and a Year of Learning، كما اشتركت في تأليف كتاب **الحق في التعلم: تهيئة معلمات الطفولة المبكرة للعمل في مدارس الاحتياجات العالية** **The Right to Learn: Preparing Early Childhood Teachers to Work in High_Needs Schools" (Bank Street College of Education Occasional Paper Series).**

بيتسي غروب

عملت بيتسي غروب في كلية معهد بانك ستريت أكثر من عشرين عامًا، حيث درّست مقررات التخرج في منهاج الطفولة المبكرة، ولاحظت سلوك الأطفال الصغار وسجلته، ولاحظت بناء المكعبات وإرشاد الطلاب. في الوقت الحالي ترشد بيتسي غروب الطلاب في معهد المدينة City College في مدينة نيويورك. درّست بيتسي غروب المرحلة الأولى في رياض الأطفال، كما درّست اللغة الإسبانية في مدينة نيويورك وكولارادو. تقدم بيتسي غروب التطوير المهني في منطقة تضم ثلاث ولايات هي: نيويورك، ونيوجرسي، وكينكت، كما عملت مع مثقفي الطفولة المبكرة في الكثير من البلدان، بما في ذلك سيراليون، وتشيلي، ورومانيا، ومنغوليا، وأذربيجان. شاركت بيتسي غروب في تأليف كتاب **الحق في التعلم: تهيئة معلمات الطفولة المبكرة للعمل في مدارس الاحتياجات العالية.**

فريتا رايتسيز

هـي مديـرة لكل من: مبادرة اللعـب المذهل لتربية الطفولة المبكـرة the Wonderplay Initiative for Early Childhood Education، ومركـز غولدمـان Goldman Centre للشـباب والعائـلات فـي مدينـة نيويورك. أسسـت المؤتمر السـنوي للعب المذهل، وهو الآن في سـنته التاسـعة. كانت مديرة لمركز الأبوة في نيويورك، وقبل أن تأتي للعمل فيه درّسـت في مرحلة مـا قبـل المدرسـة، وفي رياض الأطفـال، والمرحلة الأولى فـي مدينة نيويورك ونيوجرسـي. فـي الوقـت الحالـي تقـدم خدمـات تطويـر الهيئـة التدريسـية لبرامـج الطفولـة المبكرة في منطقة مدينة نيويورك التعليمية، وهي عضو مجلسٍ في العديد من مدارس مدينة نيويورك ومؤسسـاتها. شاركت فريتا رايتسـيز في تأليف كتاب: **اللعب المذهل واللعب المذهل أيضًا** Wonderplay and Wonderplay, Too!، كمـا شـاركت فـي تأليف كتاب **الحق فـي التعلم: تهيئة معلمات الطفولة المبكرة للعمل في مدارس الاحتياجات العالية**.

مارغريت بلاكلي

درّست في رياض الأطفال في المدارس الحكومية بمدينة نيويورك مدة ثماني سنوات، ودرّسـت أيضًا في مرحلة ما قبل المدرسـة مدة ثلاث سـنوات. تعمل حاليًا لصالح الممارسة الاستجابية في الإطار العاطفي في معهد بانك ستريت Bank Street، وتعمل مختصة بالتعلم فـي دار حضانـة خاصة للأطفال ما دون الخامسـة. وهي مستشـارة ومدرّسـة في معهد بانك ستريت Bank Street College.

ربيكا بيردت

تدرّس حاليًا في هدسـون ڤالي Hudson Valley في الجزء الشمالي من ولاية نيويورك. عملت أكثـر مـن ثلاثين سـنة قائـدة لفريـق المعلمين، وتشـترك الآن مـع غيرها في تسـيير برنامـج الطفولـة المبكـرة في مشـروع الكتابة في هدسـون ڤالـي، كما تقود برنامجًـا صيفيًا لإغنـاء تعلم القـراءة والكتابة لمتعلمي اللغة الإنكليزية من أطفـال المرحلة الثالثة في روضة الأطفال، وتقدم أيضًا ورشات عمل للتطوير المهني للمدرسات وورشات عمل كثيرة حول بناء المكعبات.

كاترين كلونس دي أندريا

تدرّس منذ خمس عشرة سنة؛ ثلاث عشرة سنة منها في رياض الأطفال. تدرّس حاليًا أطفال الرابعة والخامسة والسادسة من العمر في مدرسة مشن هل Mission Hill في بوسطن بولاية ماساتشوستس، كما تعمل أستاذة مساعدة في جامعة بوسطن – ماساتشوستس. كتبت العديد من المقالات بما فيها (نفحات (أعطيات) لمساعدة الأطفال في التعلم: الكلمات الثلاثة البادئة بحرف L). عملت كاترين مع الأطفال في جزر البحر الكاريبي، وأفريقيا، وأمريكا الجنوبية، وأوروبا.

كيلي دادونا

عملت مدرّسة في برنامج (درّس من أجل أمريكا) في المدارس الحكومية في مدينة بالتيمور مدة عامين. في عام (2013) تلقت منحة في تعليم الطفولة المبكرة من جامعة ديلاوير. وحاليًا تسعى للحصول على درجة الماجستير في القيادة التربوية من جامعة جونز هوبكنز.

رينيه دنرشتاين

لديها أربعون سنة خبرة كمثقفة ومربية في مجال الطفولة المبكرة، حيث درّست في إيطاليا والولايات المتحدة. أمضت ثماني عشرة سنة مدرّسة في ميدان الطفولة المبكرة في المدارس الحكومية في مدينة نيويورك. كانت المشرفة على المعلمين في مدرسة الأطفال في بروكلن بنيويورك ومطورة الهيئة التدريسية في ميدان الطفولة المبكرة في مدينة نيويورك. نشرت دار نشر Heinemann كتابها عن المراكز القائمة على الاستقصاء في العام 2016. وهي مؤسسة مدوّنة استقصاء وقت النشاط الحر.

أندريا فونيسكا

تدرّس الآن في صف شامل للمرحلة الأولى من رياض الأطفال في مدرسة كاسل بريدج وهي مدرسة حكومية تقدمية ثنائية اللغة في مدينة نيويورك. وتعمل مدرّسة في روضة الأطفال، ومدرّسة المرحلة الأولى في المدارس الحكومية لمدينة نيويورك منذ ثلاثة عشر عامًا.

هولي فريمان

هي المديرة التنفيذية لمركز الإبداع للرياضيات والعلوم في ريتشموند. تحمل شهادة جامعية من معهد بانك ستريت للتربية، كما تحمل شهادة الدكتوراه في الإدارة التربوية من معهد بوسطن، تخرجت في معهد سورنسن لبرنامج القادة السياسيين في جامعة فرجينيا. عملت الدكتورة فريمان مدرّسة ومدربة للرياضيات في المدارس الحكومية في مدينة نيويورك، كما عملت مدربة وطنية للرياضيات، وباحثة ومطورة مناهج في مركز الأبحاث التربوي التقاني (TERC) في ماساتشوستس، ودرّست مقررات في الرياضيات والبحث في جامعة ليزلي. كانت هولي المديرة الميدانية لمقر مُعلّمي بوسطن في بوسطن، ماساتشوستس. وعملت مستشارة للمدارس الحكومية في ريتشموند ومبادرة نويس Noyce Initiative في جامعة فرجينيا للكومنويلث. كتبت العديد من المقالات وفصول الكتب، مركزة على الإصلاح التربوي والإنصاف والرياضيات من وجهة نظر وطنية ودولية.

جوليانا هارس

تدرّس في رياض الأطفال منذ سبعة عشر عامًا، في المدارس الحكومية في نورث كارولاينا. تعمل جوليانا مدرّسة تقدم دروسًا إيضاحية لصالح مكتب التعليم المبكر في قسم التدريس الحكومي في نورث كارولاينا. شاركت جوليانا في مبادرة سلطة كبير مُعلّمي الروضة في نورث كارولاينا، ومبادرة المدارس الجاهزة في نورث كارولاينا ومبادرة المدرسة الأولى. في العام الدراسي (2007 – 2008) حازت على لقب مدرّسة العام على مستوى مقاطعتها، كما عملت في رابطة نورث كارولاينا في هيئة المديرين لتعليم الأطفال الصغار. تحمل جوليانا شهادة جامعية في الولادة عن طريق التعليم في رياض الأطفال، وشهادة جامعية في إدارة المدرسة من جامعة إيست كارولاينا.

ايرن هايد

عملت مدرّسة مساعدة في مركز العناية اليومية للدائرة الأرجوانية في مدينة نيويورك مدة أربع عشرة سنة، وتحمل شهادة جامعية من معهد بوسطن في تعليم الطفولة المبكرة. على مدى الاثني عشر عامًا الماضية كانت تدرّس في روضة الأطفال والمرحلة الأولى في سنترال بارك ايست I وهي مدرسة حكومية تقدمية في هارلم الشرقية بمدينة نيويورك.

فـي عام (2011) حصلت على جائزة ڤيڤان غوسـن بالـي لتميز الطفولة المبكرة من المركز الثقافـي فـي مدينـة نيويـورك. قدمت محاضـرات حـول المسـاءلة واللعب الهـادف في ندوة ديبرورا ميير وكذلك في مؤتمر اللعب المذهل.

مارلين مارتينيز

تدرّس في رياض الأطفال والمرحلة الأولى في سنترال بارك إيست في مدينة نيويورك منذ ثماني سـنوات. في السـابق درّسـت في مرحلة ما قبل المدرسـة في مدرسـة The River School فـي مدينـة نيويـورك. شـاركت في تأليـف كتاب **جميـع أنـواع العائـلات All Kinds of Families**، الـذي نشـر فـي مجلـة الدراسـات الاجتماعيـة عـام (2008). قدمـت أوراقًـا حول موضوع المساءلة واللعب الهادف في ندوة ديبورا ميير ومؤتمر اللعب المذهل.

لورا موريس

هـي المدرّسـة الأولـى في مرحلة مـا قبل روضة الأطفـال، وبرنامج رياض الأطفال في مختبر ما قبل المدرسـة في جامعة ديلاوير، ولديها أكثر من سـبع وعشـرين سنة من الخبرة التدريسية؛ سبع منها في رياض الأطفال. على مدى الأربع عشرة سنة الماضية عملت مثقفة للمعلّميـن فـي مرحلة ما قبل الخدمة وفي مرحلة داخل الخدمة، وعملت عن كثب مع أعضاء كليـة جامعـة ديلاوير للطفولـة المبكرة لتطوير طرائق لتعزيز تهيئـة مُعلّمي الطفولة المبكرة وتجريبها.

آيرون نايمارك

يدرّس الأطفـال الصغـار منذ ثماني عشـرة سـنة؛ منها ثلاث عشـرة سـنة فـي رياض الأطفال. كتب مقالة للرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بعنوان **هل تريد أن ترى شيئًا ما أحمق: ثقافة الأقران في باحة ما قبل المدرسة Do You Want to See Something Goofy?: Peer Culture in the Preschool Yard**، وكذلـك كتـب فصـلًا فـي كتـاب بعنـوان **التعلم مـن روح الدعابـة لـدى الأطفـال: ثقافـة الأقـران كأداة تدريسـية** في كتاب **تعليـم المبتدئين وحتى المعلميـن**، قـدم ايـرون أوراقًا فـي مؤتمر الرابطـة الوطنية لتعليم الأطفـال الصغار ومؤتمر رابطة الأبحاث التعليمية الأمريكية. يعيش ايرون الآن في سان فرانسيسكو.

سينيثيا باريس

درّست لمدة تسعة سنوات في المدارس الحكومية وفي المدرسة الريادية في جامعة ديلاوير. سينيثيا حاليًّا أستاذ مساعد في تعليم الطفولة المبكرة، ومديرة لمختبر ما قبل المدرسة في جامعة ديلاوير. وهي مؤلفة كتاب **قوة المدرس ووضع المنهاج في الغرف الصفية**، Teacher Agency and Curriculum Making in Classrooms, **تعلم الكتابة بصورة مختلفة** Learning to Write Differently، إضافة إلى مقالات وفصول في تطوير مهارات المدرس في الطفولة المبكرة.

دانا روث

تدرّس منذ ثلاث عشرة سنة؛ منها اثنتا عشرة سنة قضتها مدرّسة في روضة أطفال Ps.10 في بروكلن بنيويورك. قادت ورشات عمل في مدينة نيويورك حول (الوقت المختار بعناية المبني على الاستقصاء)، وكذلك (أهمية اللعب)، وجلسات دولية لتدريب المعلمين في غانا وبوليفيا. تحمل دانا درجة جامعية في التعليم الابتدائي مع حاشية الطفولة المبكرة، وكذلك درجة جامعية في تعليم الطفولة والتعليم الخاص من معهد تورو Touro College.

ايفون سميث

حصلت على درجاتها الجامعية Bs و Ms في تعليم الطفولة المبكرة من معهد City College في نيويورك، حيث درّست هناك مع ليليان ويبر Lilian Weber في مركز ورشات العمل للتعليم المفتوح. درّست في مدارس العناية النهارية الحكومية لمدة عشر سنوات، كما أنها تدرس في رياض الأطفال منذ (1975) وهي تدرس في Central Park East في نيويورك منذ (1985). قدمت أوراقًا في موضوع (المسألة واللعب الهادف) في ندوة ديبورا مبير ومؤتمر اللعب المذهل 92Y.

كاتي فايدال

تدرّس في رياض الأطفال منذ ست سنوات. قدمت أوراقًا في مؤتمر رابطة تعليم الأطفال الصغار، وشاركت أيضًا في العديد من مبادرات نورث كارولاينا بما فيها مبادرات المدارس الجاهزة والمدرسة الأولى. حصلت على درجتها الجامعية BS في الولادة عن طريق تعليم روضة الأطفال من جامعة إيست كارولاينا.

Children's Book List

Brenner, B. (2004). *One small place in a tree.* New York, NY: Harper Collins.
Brinckloe, J. (1985). *Fireflies.* New York, NY: Aladdin Paperbacks.
Bruchac, J. (1995). *The boy who lived with the bears.* New York, NY: Harper Collins.
Bulla, C. R. (2001). *A tree is a plant.* New York, NY: Harper Collins.
Burns, D. (1995). *Trees, leaves, and bark.* Charlotte, NC: Baker & Taylor.
Burns, L. G. (2007). *Tracking trash: Flotsam, jetsam, and the science of ocean motion.* New York, NY: Houghton Mifflin Books.
Burton, M., French, C., & Jones, T. (2010). *Trees.* Pelham, NY: Benchmark Education Company.
Davies, N. (2001). *Big blue whale.* Somerville, MA: Candlewick Press.
Gibbons, G. (1988). *Dinosaurs, dragonflies, and diamonds: All about natural history museums.* New York, NY: Atheneum.
Gibbons, G. (2002). *Tell me, tree: All about trees for kids.* Boston, MA: Little, Brown and Co.
Glaser, L. (1994). *Wonderful worms.* Minneapolis, MN: Millbrook Press.
Kalman, B. (2001). *Life in a longhouse village.* New York, NY: Crabtree.
Levenson, G., & Thaler, S. (2002). *Pumpkin circle: The story of a garden.* Berkeley, CA: Tricycle Press.
Marshall, P. (2013). *From tree to paper.* Minneapolis, MN: Lerner Publications Co.
Morris, A. (1990). *Loving.* New York, NY: Lothrop, Lee & Shepard.
Pollak, B. (2004). *Our community garden.* New York, NY: Simon & Schuster.
Rey, M., & Rey, H. A. (2010). *Curious George plants a tree.* New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
Rosinsky, N., & Boyd, S. (2002). *Dirt: The scoop on soil.* Mankato, MN: Picture Window Books.
Strauss, R. (2013). *Tree of life: The incredible biodiversity of life on earth.* Toronto, ON: Kids Can Press.
Winter, J. (2008). *Wangari's trees of peace: A true story from Africa.* Orlando, FL: Harcourt Books.
Yamada, K., & Besom, M. (2014). *What do you do with an idea?* Seattle, WA: Compendium.
Young, C. (1993). *The seed.* Stevenage, UK: Badger Publishing.



References

Almon, J. (2013). *Reading at five: Why?* Retrieved from www.seenmagazine.us

Bassok, D., & Rorem, A. (2014). Is kindergarten the new first grade?: The changing nature of kindergarten in the age of accountability. *EdPolicyWorks Working Paper Series No. 20.* Retrieved from curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/20_Bassok_Is_Kindergarten_The_New_First_Grade.pdf

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice, 4*(1), 1–9. Retrieved from ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html

Berger, R. (2003). *An ethic of excellence: Building a culture of craftsmanship with students.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Berk, L. (2006). Looking at kindergarten children. In D. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp. 11–25). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bowman, B. (1999). Kindergarten practices with children from low-income families. In R. C. Pianta & M. J. Cox, *The Transition to kindergarten* (pp. 281–301). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Bowman, B., & Ray, A. (2012). Low-income families and young children's development and school success. In B. Falk (Ed.), *Defending childhood: Keeping the promise of early education* (pp. 63–85). New York, NY: Teachers College Press.

Bowman, B., & Stott, F. (1994). Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers. In B. Mallory, & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education* (pp. 119–133). New York, NY: Teachers College Press.

Brearley, M. (Ed.) (1970). *The teaching of young children.* New York: Schocken Books.

Bronson, M. (2006). Developing social and emotional competence. In D. Gullo (Ed.), *K today: Teaching and learning in the kindergarten year* (pp. 47–56). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Buhrow, B., & Garcia, A. G. (2006). *Ladybugs, tornadoes, and swirling galaxies: English language learners discover their world through inquiry.* Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Carlsson-Paige, N., McLaughlin, G. B., & Almon, J. W. (2015). *Reading instruction in kindergarten: Little to gain and much to lose.* Washington, DC: Alliance for Childhood/Defending the Early Years.

Carson, R. (1999). *The sense of wonder.* New York: Harper Collins.

Central Advisory Council for Education (1967). *The Plowden report.* London, UK: Her Majesty's Stationery Office.

Charney, R. (1997). *Habits of goodness: Case studies in the social curriculum.* Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
Chenfeld, M. B. (1993). *Teaching in the key of life.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
Cohen, D. (1972/1988). *The learning child.* New York, NY: Schocken Books.
Cohen, D. (n.d.). *Learning in the kindergarten.* Albany, NY: The State Education Department.
Cooper, P. (2009). *The classrooms all young children need: Lessons in teaching from Vivian Paley.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
Crain, W. (2003). *Reclaiming childhood: Letting children be children in our achievement-oriented society.* New York, NY: Henry Holt.
Crawford, G., Cobb, C. T., Clifford, R. M., & Ritchie, S. (2014). The groundswell for transforming Prekindergarten through 3rd grade. In S. Ritchie & L. Gutmann (Eds.), *FirstSchool: Transforming preK–3rd grade for African American, Latino, and low-income children.* New York, NY: Teachers College Press.
Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom.* New York, NY: The New Press.
DeVries R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum.* New York, NY: Teachers College Press.
Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education.* New York, NY: The Free Press.
Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education.* New York, NY: Simon & Schuster Touchstone.
Diamond, J. (2011). *Kindergarten: A teacher, her students, and a year of learning.* New York, NY: The New Press.
Diamond, J., Reitzes, F., & Grob, B. (2010). The right to learn: Preparing early childhood teachers for high-need schools. *Occasional Paper Series.* New York, NY: Bank Street College of Education.
Duckworth, E. (2006). *The having of wonderful ideas* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
Dyson, A. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school.* New York, NY: Teachers College Press.
Dyson, A. (2003). *The brothers and sisters learn to write.* New York, NY: Teachers College Press.
Early, D., Iruka, I., Ritchie, S., Barbarin, O., Winn, D-M., Crawford, G., . . . Pianta, R. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 25,* 177–193.
Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education.* New York, NY: Elsevier Science.
Falk, B. (2014). It's universal: What it takes to ensure high quality pre-kindergarten. *The Hechinger Report,* October 16, 2014. Retrieved from hechingerreport.org/content/universal-takes-ensure-high-quality-pre-kindergarten_17710/
Fosnot, C. T., & Dolk, M. (2001). *Young mathematicians at work: Constructing number sense, addition, and subtraction.* Portsmouth, NH: Heinemann.
Gallas, K. (2003). *Imagination and literacy: A teacher's search for the heart of learning.* New York, NY: Teachers College Press.
Gelman, R., & Brown, A. L. (1986). Changing views of cognitive competence in the

young. In N. J. Smelser & D. Gerstein (Eds.), *Behavioral and social science: Fifty years of discovery* (pp. 175 207). Washington, DC: National Academy Press.

Genishi, C., & Dyson, A. H. (2009). *Children, language, and literacy: Diverse learners in diverse times.* New York, NY: Teachers College Press.

Ginsburg, H. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 145–165). New York, NY: Oxford University Press.

Gonzalez, N., Moll, C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Graue, E. (1999). Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. In R. C. Pianta & M. J. Cox, *The Transition to kindergarten* (pp. 109–142). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Grindal, T. A., Hinton, C., & Shonkoff, J. P. (2012). The science of early childhood development: Lessons for teachers and caregivers. In B. Falk (Ed.), *Defending childhood: Keeping the promise of early education* (pp. 13–23). New York, NY: Teachers College Press.

Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Helm, J., & Katz, L. (2011). *Young investigators: The project approach in the early years* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom.* New York, NY: Teachers College Press.

Hyson, Marilou. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom.* New York, NY: Teachers College Press and Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Irvine, J. (2002). *In search of wholeness: African American teachers and their culturally specific classroom practices.* New York, NY: Palgrave Press.

Isaacs, S. (1930/1972) *Intellectual growth in young children.* New York, NY: Schocken Books.

Jiang, Y., Ekono, M., & Skinner, C. (2015). *Basic facts about low-income children: Children under 3 years, 2013.* New York, NY: National Center for Children in Poverty. Retrieved from nccp.org/publications/pdf/text_1096.pdf

Katz, L. (2004). Foreword. In C. A. Wien, *Negotiating standards in the primary classroom* (pp. ix–xii). New York, NY: Teachers College Press.

Kozol, J. (1991). *Savage inequalities.* New York, NY: Crown Publishers.

Ladson-Billings, G. (2009). *The dream-keepers: Successful teachers of African American children.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lagemann, E. (2002). It should not be left to chance: Ensuring a good education for all our children. *Occasional Paper Series, 8.* New York, NY: Bank Street College of Education.

Lareau, A. (2011). Unequal childhoods: Class, race, and family life (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.

Levine, S. (2000). "Everyone from everywhere is in my class now": What anthropology can offer teachers. In N. Nager & E. Shapiro (Eds.), *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental-interaction approach* (pp. 95–114). Albany, NY: State University of New York Press.

Louv, R. (2005) *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder.* Chapel Hill, NC: Algonquin Books.

Lutkehaus, N. (2008). *Margaret Mead: The making of an American icon.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem.* Boston, MA: Beacon Press.

Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school.* College Park, MD: Alliance for Childhood.

Mission Hill School (2012). *A Place for me in the world: People talk about the work they love.* Cambridge, MA: Mission Hill School.

Mitchell, L. S. (1971). *Young geographers: How they explore the world & how they map the world.* New York, NY: Bank Street College of Education.

National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers (2015). What parents should know. In *Common core state standards.* Washington, DC: Common Core State Standards Initiative. Retrieved from corestandards.org/what-parents-should-know/

Nero, S., & Ahmad, D. (2014). *Vernaculars in the classroom: Paradoxes, pedagogy, possibilities.* New York, NY: Routledge.

Next Generation Science Standards Lead States (2013). *Next generation science standards: For states, by states.* Washington, DC: The National Academies Press.

Nieto, S. (2012). Honoring the lives of all children: Identity, culture, and language. In B. Falk, *Defending childhood: Keeping the promise of early education* (pp. 48–62). New York, NY: Teachers College Press

Nieto, S. (2004). Foreword. In P. Ramsey, *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Noguera, P. (2007). Closing the racial achievement gap: The best strategies of the schools we send them to. *In Motion Magazine.* Retrieved from inmotionmagazine.com/er/pn_strat.html

Noguera, P., & Akom, A. (2000). The significance of race in the racial gap in academic achievement. *In Motion Magazine.* Retrieved from inmotionmagaine.com/er/pn_strat.html

North Carolina Department of Public Instruction (2009). *North Carolina guide for the early years* (2nd ed.). Raleigh, NC: North Carolina Department of Public Instruction. Retrieved from: ncpublicschools.org

Paley, V. (2004). *A child's work: The importance of fantasy play.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Paley, V. (2009). The importance of fantasy, fairness, and friendship in children's play. *American Journal of Play, 2*(2), 121–138.

Perrone, V. (1998). *Teacher with a heart: Reflections on Leonard Covello and community.* New York, NY: Teachers College Press.

Perrone, V. (1999). *What should we make of standards?* Occasional Paper Series. April, 1999. New York, NY: Bank Street College of Education.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* New York, NY: International Universities Press.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* New York, NY: Basic Books.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood.* New York, NY: W. W. Norton.

Pianta, R.C. & Cox, M.J. (1999). *The transition to kindergarten.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Powers, C. (2014). Wiggle room: Pushing the boundaries. In A. C. Martin, & E. Schwartz, *Making space for active learning: The art and practice of teaching* (pp. 142–149). New York, NY: Teachers College Press.

Ramsey, P. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (3rd Ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools.* New York, NY: Alfred A. Knopf.

Ray, A. (2014). Foreword. In S. Ritchie & L. Gutmann (Eds.), *FirstSchool: Transforming preK–3rd grade for African American, Latino, and low-income children* (pp. vii–viii). New York, NY: Teachers College Press.

Ritchie, S. (2014). Directions for the Future. In S. Ritchie & L. Gutmann (Eds.), *FirstSchool: Transforming preK–3rd grade for African American, Latino, and low-income children* (pp. 170–186). New York, NY: Teachers College Press.

Rose, M. (2009). *Why school? Reclaiming education for all of us.* New York, NY: The New Press.

Rosen, C., & Rosen, H. (1973). *The language of primary school children.* Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.

Rudolph, M., & Cohen, D. (1984) *Kindergarten and early schooling* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Russell, S. J., & Economopoulos, K., et al. (2008). *Investigations in number, data, and space* (2nd ed.). Glenview, IL: Pearson.

Schwartz, S., & Copeland, S. (2010). *Connecting emergent curriculum and standards in the early childhood classroom.* New York, NY: Teachers College Press.

Shapiro, E., & Nager, N. (2000). The developmental-interaction approach to education: Retrospect and prospect. In N. Nager & E. Shapiro (Eds.), *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental interaction approach* (pp. 11–46). Albany, NY: State University of New York Press.

Singer, D., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.) (2006). *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth.* New York, NY: Oxford University Press.

Sleeter, C. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom.* New York, NY: Teachers College Press.

Sobel, D., & Orion Society. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education.* Nature Literacy Series, Book 1. Great Barrington, MA: Orion Society.

Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom: Approaches, strategies, and tools, preschool–2nd grade.* New York, NY: Teachers College Press.

Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(4), 548–568.

Vance, E., & Weaver, P. (2002) *Class meetings: Young children solving problems together.* Washington, DC: NAEYC.

Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wasow, E. (2000). Families and schools: New lenses, new landscapes. In N. Nager & E. Shapiro (Eds.), *Revisiting a progressive pedagogy: The developmental-interaction approach* (pp. 275–290). Albany, NY: State University of New York Press.

Weber, L. (1971). *The English infant school and informal education.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

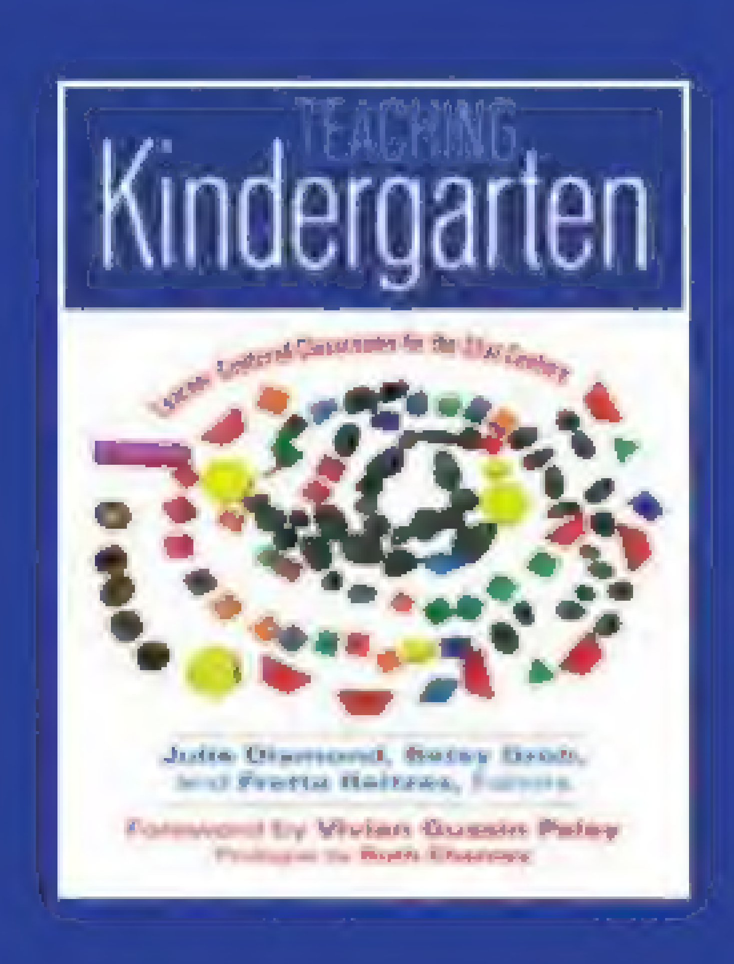
Weber, L. (1991). *Inquiry, noticing, joining with, and following after.* New York, NY: The Workshop Center, City College of New York.

Will, D. (2005). "I am your lightning girl": Building relationships with inquiry. In C. A. Wien (Ed.), *Emergent curriculum in the primary classroom: Interpreting the Reggio Emilia approach in schools* (pp. 111–125). New York, NY: Teachers College Press.

■ ■ ■ ■







يقدم **كتاب تدريس رياض الأطفال** تعاونًا حيويًا بربط دراسة الطفل مع إستراتيجيات التعلم، إنه كتاب يقدم المعطيات، ويكشف عن تفكير المعلمين الناقد حين يصممون الخطط الدرسية، والأكثر أهمية من ذلك أنه كتاب يكشف أيضًا عن نقاط خشنة تبين تصرف المعلمين حين يواجهون أنواعًا من السلوكات المثيرة للتحدي، وهي تحديات ينبغي ألا تُهمَل أو تُفسَّر تفسيرًا غير صحيح، وبالرغم من ذلك فإن القارئ سيظل مندهشًا من مدى استعمال التدخلات الإيجابية.

يستعيد هذا الكتاب الحقيقة الأساسية عن مهنتنا، وهي أن جوهر التدريس يكمن في علاقاتنا مع أطفالنا، وفي تقدمهم الحقيقي وليس في علامات اختباراتهم.

إن أفضل ممارسة لدينا -كما يبرهن المؤلفون- مبنية على الحب الحقيقي والمعرفة الحقيقية للأطفال الذين ندرسهم، وعلى إيماننا بقدرتهم على التعلم.

المحررون

جولي دايموند: درّست جولي دايموند في رياض الأطفال في المدارس الحكومية بمدينة نيويورك مدة خمسة وعشرين عامًا، وعملت مع الأطفال الصغار في أماكن عديدة، بما في ذلك مدارس هيد ستارت Head Start المدارس الخاصة مدة ثلاثين عامًا. وهي مؤلفة كتاب **روضة الأطفال: المعلمة وطلابها وسنة من التعلم** Kindergarten: A Teacher, Her Students, and a Year of Learning.

بيتسي غروب: عملت بيتسي غروب في كلية معهد بانك ستريت أكثر من عشرين عامًا، حيث درّست مقررات التخرج في منهاج الطفولة المبكرة، ولاحظت سلوك الأطفال الصغار وسجلته، ولاحظت بناء المكعبات وإرشاد الطلاب. في الوقت الحالي ترشد بيتسي غروب الطلاب في معهد المدينة City College في مدينة نيويورك. شاركت بيتسي غروب في تأليف كتاب **الحق في التعلم: تهيئة معلمات الطفولة المبكرة للعمل في مدارس الاحتياجات العالية**.

فريتا رايتسيز: هي مديرة لكل من: مبادرة اللعب المذهل لتربية الطفولة المبكرة the Wonder-play Initiative for Early Childhood Education، ومركز غولدمان Goldman Centre للشباب والعائلات في مدينة نيويورك. أسست المؤتمر السنوي للعب المذهل، وهو الآن في سنته التاسعة. شاركت فريتا رايتسيز في تأليف كتاب: **اللعب المذهل واللعب المذهل أيضًا** !Wonderplay and Wonderplay, Too.

موضوع الكتاب: رياض الأطفال طرق التدريس



ISBN 978-6-0350399-5-6



رأيك يهمنا







